

Transatlantische Netzwerke im Kaiserreich:
Zur Rolle und Rezeption von Friedrich Paulsen (1846–1908)
im deutsch-amerikanischen Kulturaustausch

Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.),

genehmigte Dissertation

von

Daniela Bartholome
aus Bad Karlshafen

Eingereicht am: 16.04.2012

Mündliche Prüfung am: 26.06.2012

Referent: Herr Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky

Korreferent: Herr Prof. Dr. Daniel Tröhler

Druckjahr: 2012

Danksagung

Zum Gelingen der vorliegenden Arbeit haben zahlreiche Kolleginnen und Kollegen, Freunde und meine Familie entscheidend beigetragen. Ihnen allen möchte ich von Herzen danken. Sie haben mich durch ihre Unterstützung und ihren fachlichen Rat immer wieder bestätigt und ermutigt, diese Arbeit anzufertigen. Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, der mir die Möglichkeit gab, bei ihm zu promovieren. Er hat mich in vielfältiger Weise und in allen Belangen gefördert. Des Weiteren danke ich herzlich Herrn Prof. Dr. Daniel Tröhler (Universität Luxemburg), der sich bereit erklärt hat, als Zweitgutachter tätig zu werden.

Danken möchte ich ebenfalls meinem Kollegen Dr. Franz Hespe (Marburg) und den studentischen Hilfskräften – insbesondere Margarete Kabara – im DFG-Projekt „Im Zentrum von Kultur und Bildung, Wissenschaftspolitik und Bildungsreform: Friedrich Paulsen (1846–1908)“, die mir durch ihre Unterstützung und durch zahlreiche Diskussionen Denkanstöße zu meinem Thema gaben. Auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig – insbesondere Dr. Kirsten Aust, Dr. Daniel Blömer, Dr. Gernot Herzer (jetzt Friedrich-Schiller-Universität Jena), Viktoria Gräbe, Dr. des. Susanne Kannenberg (jetzt AutoUni Wolfsburg) und Dr. Simone Kibler (jetzt Universitätsbibliothek der TU Braunschweig), Vanessa Schardt und Katrin Strauß – gilt mein herzlichster Dank.

Außerhalb des Instituts standen mir ebenfalls immer wieder Personen mit Rat und Hilfe zur Seite. Vor allem Marten Düring (Kulturwissenschaftliches Institut Essen) hat mir vielfach bei der Anwendung von Programmen der Netzwerkanalyse geholfen und sein Wissen mit mir geteilt. Auch all jenen Personen, die mir während der Entstehungszeit mit ihrem fachkundigem Rat zur Seite standen, sei gedankt: Prof. Dr. Bernhard vom Brocke (Marburg), Prof. Dr. Peter Drewiek (Ruhr-Universität Bochum), Prof. Dr. Eckhard Fuchs (Georg-Eckert-Institut Braunschweig), Prof. em. Dr. Hein Retter (TU Braunschweig), Prof. Dr. Thomas Steensen (Nordfriisk Instituut Bredstedt) und Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität Berlin). Besonders Dr. Winfried Schultze, Leiter des Universitätsarchivs der Humboldt-Universität Berlin, und seine Mitarbeiterin Frau Kalb haben mich durch die Bereit-

stellung des Nachlasses Friedrich Paulsens und durch viele Hinweise immer wieder unterstützt.

Meine Freundinnen und Freunde – insbesondere Selina Brons, Jasmin Ernst-Ramm, Kathrin Marwinski und Maria Stern – sorgten während der Anfertigung der Arbeit stets für die nötige Motivation. Meinen lieben Eltern Brigitte und Karl-Josef Bartholome sowie Erika und Dietmar Koch und meinem Lebensgefährten Jens Koch gilt mein innigster und herzlichster Dank. Sie haben mir durch ihre Geduld, ihr Zuhören und ihre Ermutigungen in entscheidenden Phasen der Arbeit Kraft und Mut gegeben. Die Arbeit möchte ich dennoch einer ganz besonderen Person widmen: Meiner lieben Freundin Stephanie De Zan (1980–2008), die den Fortgang und Abschluss meiner Arbeit leider nicht mehr miterleben konnte. Sie war es, die mir die Idee zur Promotion entschieden nahelegte. Ohne ihren Glauben an meine Person, ihr ständiges Drängen und ihren liebevollen Zuspruch hätte ich diese Arbeit niemals in Angriff genommen.

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1:	Das transatlantische Netzwerk Friedrich Paulsens 1882–1908 (eigene Darstellung).....	85
Abb. 2:	Teilgruppen im Amerikanetzwerk (eigene Darstellung).....	91
Abb. 3:	Zusammengefasste Teilgruppen des Paulsen-Netzwerkes (eigene Darstellung).....	92
Abb. 4:	Berufe der Netzwerkakteure (eigene Darstellung).....	94
Abb. 5:	Universitätszugehörigkeit der Netzwerkakteure (eigene Darstellung).....	96
Abb. 6:	Status der Universitätsangehörigen (eigene Darstellung).....	97
Abb. 7:	Das transatlantische Netzwerk von 1882–1885 (eigene Darstellung).....	102
Abb. 8:	Das transatlantische Netzwerk von 1886–1890 (eigene Darstellung).....	103
Abb. 9:	Das transatlantische Netzwerk von 1891–1895 (eigene Darstellung).....	103
Abb. 10:	Das transatlantische Netzwerk von 1896–1900 (eigene Darstellung).....	104
Abb. 11:	Das transatlantische Netzwerk von 1901–1908 (eigene Darstellung).....	104
Abb. 12:	Berufe der Korrespondenten (eigene Darstellung).....	111
Abb. 13:	Amerikanische Studenten im Paulsen-Netzwerk (eigene Darstellung).....	150
Abb. 14:	Paulsens internationale Übersetzungen von 1892–2009 (eigene Darstellung).....	185
Abb. 15:	Thematische Verteilung der übersetzten Titel von 1892–2009 (eigene Darstellung).....	187

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1:	Beispiel einer Soziomatrix (aus Wasserman & Faust, 1994, S. 150).....	76
Tab. 2:	Degree-, Betweenness- und Closeness-Werte ausgewählter Akteure (eigene Darstellung).....	88
Tab. 3:	Briefe an Paulsen zwischen 1882 und 1908 (eigene Darstellung)...	108
Tab. 4:	Korrespondenten im Netzwerk nach Briefanzahl und Zeitraum (eigene Darstellung).....	110
Tab. 5:	Zentrale Akteure im Paulsen-Netzwerk (eigene Darstellung).....	116
Tab. 6:	Präsidenten 1900–1940 der APA aus Paulsens Netzwerk (eigene Darstellung).....	215

Verzeichnis des Anhangs

Anhang A:	Status und ID der Netzwerkpartner (eigene Darstellung).....	387
Anhang B:	Hauptthemen der amerikanischen Korrespondenz (eigene Darstellung).....	394
Anhang C:	Amerikanische Studenten bei Paulsen 1875–1907 (eigene Darstellung).....	397
Anhang D:	Englischsprachige Bücher von Friedrich Paulsen (eigene Darstellung).....	402

Abkürzungsverzeichnis

APA	American Philosophical Association
AψA	American Psychological Association
BArch	Bundesarchiv Koblenz
CU	Rare Book & Manuscript Library, Columbia University, New York
CUL	Division of Rare and Manuscript Collections, Cornell University Library, New York
DLA	Deutsches Literaturarchiv Marbach
GSA	Goethe- und Schiller-Archiv Weimar
GStA PK	Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz Berlin-Dahlem
HLHU	Houghton Library, Harvard University, Cambridge, Massachusetts
HUB, UA	Humboldt-Universität zu Berlin, Universitätsarchiv
KMK	Konferenz der Kultusminister
LHA K	Landeshauptarchiv Koblenz
NEA	National Education Association
NL	Nachlass
PLHU	Pusey Library, Harvard University, Cambridge, Massachusetts
RAC	Rockefeller Archive Center, Sleepy Hollow, New York
VDA	Verein für das Deutschtum im Auslande
WPA	Western Philosophical Association

Allgemeine Anmerkungen

- Hervorhebungen in Zitaten (bspw. Unterstreichungen und Kursivdrucke) wurden aus den Originalen übernommen und unverändert abgedruckt.
- Für Personenbezeichnungen (bspw. Berufe) wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit die männliche Form gewählt. Die weibliche Form wurde nur dann verwendet, wenn es sich ausschließlich um Frauen handelte.
- Internetadressen wurden vor Abschluss der Arbeit nochmals geprüft. Der letzte Zugriff ist in [eckigen Klammern] angegeben. Für die Verfügbarkeit und Aktualität der Seiten wird keine Gewähr übernommen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Der persönliche Nachlass von Friedrich Paulsen	3
1.2	Leben und Werk von Friedrich Paulsen	5
1.3	Forschungsüberblick.....	11
1.4	Fragestellung und Gang der Untersuchung	13
1.4.1	Begriffsbestimmung: Rezeption und Wirkung	13
1.4.2	Fragestellungen.....	16
1.5	Gang der Untersuchung	18
2	Die Netzwerkanalyse in der historisch-kulturwissenschaftlichen Forschung.21	
2.1	Grundlagen der Sozialen Netzwerkanalyse	21
2.2	Die Anwendung der Netzwerkanalyse in der historisch-kulturwissenschaftlichen Forschung	28
2.3	Potenziale und Grenzen der historischen Netzwerkanalyse	32
2.4	Der kombinatorische Ansatz.....	36
2.5	Korrespondenzen als Netzwerkbildung.....	40
2.6	Fazit	49
3	Transnationale Netzwerke als Medien des Kulturtransfers	51
3.1	Grenzüberschreitende Netzwerke	51
3.2	Transnationale Netzwerke im 19. Jahrhundert	55
3.3	Kulturtransfer durch Netzwerke	58
3.4	Fazit	68
4	Rekonstruktion des transatlantischen Netzwerkes von Friedrich Paulsen . 70	
4.1	Theoretische Vorüberlegungen.....	70
4.1.1	Vorgehen.....	70
4.1.2	Erhebung der Netzwerkdaten	71
4.1.3	Visualisierung von Netzwerken.....	77
4.2	Das Netzwerk von Friedrich Paulsen: Analyse und Auswertung.....	83
4.2.1	Visualisierung des Netzwerkes.....	83
4.2.2	Paulsens Netzwerk von 1882 bis 1908	84
4.2.2.1	Attributionale Merkmale der Alteri	93
4.2.2.1.1	Gesamtnetzwerk	94
4.2.2.1.2	Universitäten.....	96
4.2.2.1.3	Colleges und Schulen	98

4.2.2.1.4	Folgerungen aus den attributionalen Merkmalen der Alteri	99
4.2.3	Zeitliche Entwicklung des Netzwerkes	101
4.2.4	Auswertung der schriftlichen Korrespondenzen	107
4.3	Erste Ergebnisse der Paulsen-Netzwerkanalyse	115
5	Paulsen und die internationale Wissenschaftspolitik: amerikanische Austauschstudenten und der Ausbau des amerikanischen Universitätswesens	120
5.1	Transatlantische Wanderungen von Studenten an deutsche Universitäten	120
5.1.1	Frequenzen ausländischer Studenten und akademische Migrationsgründe ..	120
5.1.2	Wissenschaftliche Qualifikation und Zulassung von Amerikanern an deutschen Universitäten	127
5.1.3	Der Ausbau und die Emanzipation des höheren Bildungswesens in Amerika	134
5.1.4	US-amerikanische Studenten im Paulsen-Netzwerk	141
5.1.5	Einladungen über den Atlantik	154
5.2	Paulsens bildungsphilosophischer Einfluss auf Nicholas Murray Butler	157
5.2.1	Die Etablierung der amerikanischen Erziehungswissenschaft	157
5.2.2	Eine transatlantische Freundschaft: Nicholas Murray Butler und Friedrich Paulsen	162
5.2.3	Butlers Aktivitäten im amerikanischen Bildungswesen	167
5.2.3.1	“Educational Review”	168
5.2.3.2	Teachers College und Umstrukturierung des Columbia Colleges	171
5.2.3.3	“Great Educators Series”	173
5.2.3.4	National Education Association	174
5.2.3.5	“The Meaning of Education”	176
5.3	Fazit	178
6	Die Diffusion von philosophischem und pädagogischem Wissen: das Publikationsnetzwerk von Friedrich Paulsen	181
6.1	Wissenschaftliche Texte als Medien im Kulturtransfer	181
6.2	Internationale Übersetzungen von Friedrich Paulsens Monografien	184
6.3	Bestsellertransfer	188
6.3.1	Paulsens philosophische Hauptwerke	188
6.3.2	Von der Übersetzung bis zur Herausgabe	191
6.3.3	Die Rezeption der philosophischen Bestseller	208
6.4	Amerikanische Zeitschriften	216
6.5	Fazit	222

7	Die deutsche auswärtige Kulturpolitik um 1900.....	224
7.1	Rahmenbedingungen: zur außenpolitischen Situation Deutschlands um 1900	224
7.2	Exkurs: Paulsens Stellungnahmen zu den deutsch-englischen Beziehungen in der Tagespresse.....	227
7.3	Kulturpolitik als außenpolitisches Konzept vor dem Ersten Weltkrieg.....	236
7.4	Von Welt- zu Bildungsausstellungen	244
8	Paulsen und die World Fairs in Chicago und St. Louis	252
8.1	Die Weltausstellung in Chicago von 1893	253
8.1.1	Die “World’s Columbian Exposition”	253
8.1.2	Die deutsche Unterrichts- und Universitätsausstellung	255
8.1.3	Paulsen und die Universitätsausstellung in Chicago	260
8.1.3.1	Paulsens Abhandlung über „Wesen und geschichtliche Entwicklung der Deutschen Universitäten“	260
8.1.3.2	Vorarbeiten und Bedeutung von Paulsens Darstellung	276
8.1.3.3	Die Anweisung der Regierung und der offizielle Charakter des Sammelwerks	279
8.1.3.4	Paulsens persönliche Bewertung der deutschen Universitätsausstellung	282
8.1.4	Die Rezeption Paulsens im Zuge der World Fair von Chicago	284
8.1.5	Netzwerkstruktur und Rezeptionserfolg	290
8.2	Die Weltausstellung in St. Louis von 1904	291
8.2.1	Die “Universal Exposition in St. Louis”	291
8.2.2	Die deutsche Unterrichts- und Universitätsausstellung	295
8.2.3	Paulsens Beitrag zur Universitätsausstellung	300
8.2.4	Die Rezeption Paulsens im Zuge der World Fair von St. Louis	305
8.3	Fazit	312
9	Friedrich Paulsen und der deutsch-amerikanische Gelehrtenaustausch ..	315
9.1	Der deutsch-amerikanische Professorenaustausch	315
9.2	Die „Internationale Wochenschrift“	325
9.3	Fazit	331
10	Schlussbetrachtung: Friedrich Paulsen – eine Netzwerkperspektive	332
11	Literatur- und Quellenverzeichnis	343
12	Anhang	386

1 Einleitung

„[...] was haben Sie für einen unermesslichen Kreis persönlicher Freunde,
an deren Leben Sie teilnehmen, auf das Sie eingewirkt haben;
wie klein ist der Teil Ihrer Wirksamkeit, der in dem,
was Sie haben drucken lassen vorliegt. –
Bei mir ist es umgekehrt; das fast könnte ich Sie darum beneiden.
Doch das liegt nun auch in der Natur; ich bin ein Hausthier,
das mit der Feder arbeitet, und dem dabei im Grunde am wohlsten ist“
(LHA K, Briefsammlung Reichensperger, 38,
Paulsen an Reichensperger vom 20.12.1892).

Die vorliegende Arbeit untersucht die Rolle und Rezeption von Friedrich Paulsen im deutsch-amerikanischen Kulturaustausch.¹ Sie entstand in Zusammenhang mit dem von der DFG geförderten Projekt „Im Zentrum von Kultur und Bildung, Wissenschaftspolitik und Bildungsreform: Friedrich Paulsen (1846–1908)“ unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky am Institut für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Braunschweig. Im Rahmen des Projekts wurde Paulsens Rolle als Bildungspolitiker und Berater der preußischen Wissenschaftsadministration aufgearbeitet und seine nationale sowie internationale Wirkungsgeschichte untersucht. Dafür wurde ein vollkommen neuer Quellenbestand erschlossen: Der persönliche Nachlass von Friedrich Paulsen, der erst 2004 in das Universitätsarchiv der Humboldt-Universität zu Berlin übergang, bot die Grundlage für das Forschungsprojekt.²

Der Pädagoge und Philosoph Friedrich Paulsen zählte um 1900 zu den bedeutendsten Gelehrten im Deutschen Kaiserreich. Er prägte durch eine Reihe grundlegender Wer-

¹ Im Folgenden werden die Begriffe *Amerika* und *USA* synonym verwendet. Auch der Begriff des *transatlantischen Netzwerkes* bezieht sich alleine auf Paulsens Verbindungen in die USA und wird synonym mit dem Begriff eines *Amerikanetzwerkes* gebraucht.

² In der ersten Projektphase zwischen 2007 bis 2009 wurde der persönliche Nachlass Friedrich Paulsens gesichtet, systematisiert und ein Briefregister erstellt. Es wurde deutlich, dass er bedeutend umfangreicher ist, als in der Primärantragsphase geschätzt. Zunächst mussten die Korrespondenzpartner durch eine Biografieforschung identifiziert werden. Darüber hinaus wurde versucht, die Briefwechsel zwischen Paulsen und seinen Korrespondenzpartnern zu rekonstruieren, indem seine Gegenbriefe in diversen Archiven im In- und Ausland ausfindig gemacht und gesichtet wurden. Nicht für alle Briefpartner führte die Recherchearbeit zu positiven Resultaten. Beachtliche Briefwechsel ergaben sich bspw. für den nationalen Raum mit dem Verleger Wilhelm Hertz, dem Herausgeber der „Deutschen Rundschau“ Julius Rodenberg sowie mit Gelehrten wie Harald Höffding, August Reichensperger, Heinrich Rickert, Hans Vaihinger und insbesondere mit dem preußischen Ministerialbeamten Friedrich Althoff. In einer zweiten Projektphase von 2010 bis 2011 wurde die nationale und internationale Rezeption Paulsens auf Grundlage einer egozentrierten Netzwerkanalyse untersucht und eine Auswertung der Ergebnisse vorgenommen. Beide Projektphasen standen unter der Leitung von Prof. Andreas von Prondczynsky. Als wissenschaftliche Mitarbeiter waren an dem Projekt Dr. Franz Hespe und meine Person beteiligt. Unterstützt wurden die Mitarbeiter durch studentische Hilfskräfte, in der zweiten Projektphase vor allem durch Margarete Kabara und Chris Schneider.

ke als nationaler und internationaler Autor die Wissenschaft der Pädagogik. Paulsen wurde zu einem Nestor in der Historischen Bildungsforschung und setzte sich erfolgreich für eine Modernisierung des Gymnasiums ein. Sein Buch „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1885) war die erste systematische Darstellung des deutschen Universitätssystems und zählt noch heute zu den Standardwerken dieser Disziplin. Zusammen mit dem preußischen Ministerialbeamten Friedrich Althoff (1839–1908)³ – dem seit 1897 als Ministerialdirektor und Leiter der ersten Unterrichtsabteilung u. a. die Universitäten und Höheren Schulen unterstanden – und dem Theologen Adolf Harnack (1851–1930) bildete Paulsen das berühmte „Dreigestirn“ (Sachse, 1928, S. 342) des Deutschen Kaiserreichs, das „die höchste Intelligenz und Willenskraft in den gebildeten Schichten des deutschen Volkes [repräsentierte, D. B.]“ (ebd.) und die Schul- und Bildungspolitik nachhaltig beeinflusste.

Paulsens kulturpolitische Tätigkeiten erstreckten sich auch auf den internationalen Bereich: Auf den Weltausstellungen zum Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wurden seine Schriften herangezogen, um dem Ausland die „Weltgeltung deutscher Wissenschaft“ (vom Brocke, 2010, S. 104) zu demonstrieren.

Nicht nur als Schulreformer und Pädagoge besaß Paulsen zu jener Zeit ein anerkanntes Renommee. Seine bedeutenden philosophischen Werke wie die „Einleitung in die Philosophie“ (1892) und sein „System der Ethik“ (1889) waren Bestseller, die sowohl national als auch international weit verbreitet waren. Kein Gelehrter prägte Harnack (1906) zufolge die deutsche Kultur und Bildung im Kaiserreich so intensiv wie Paulsen (vgl. S. 347). Wilhelm Münch (1843–1912) bezeichnete ihn in diesem Sinne als einen „Lehrer Deutschlands“ (1908, S. 339).

Eduard Spranger (1965) resümierte über seinen Lehrer Paulsen: „[Er, D. B.] paßte [...] in keine der üblichen Berufs- und Berufungskategorien ganz hinein. Er war Forscher, Denker, Pädagoge, Schriftsteller, Kulturpolitiker und Kulturkritiker zugleich“ (S. 243). Paulsen war ein Grenzgänger, nicht nur wegen seiner vielfältigen Rollen und Tätigkeitsfelder im universitären und außeruniversitären Bereich (vgl. Drewek, 2002, S. 102), sondern auch hinsichtlich seiner Bekanntheit und Wirkung. Insbesondere im amerikanischen Raum wurden seine universitätshistorischen und philosophischen Arbeiten rezipiert und seine Expertise als Bildungsreformer gesucht. Bei der

³ Eine kurze und gute Biografie findet sich bei vom Brocke (2010, S. 103 ff.).

Entwicklung der amerikanischen “Higher Education” und der Akademisierung der Pädagogik nahm er eine bemerkenswerte Rolle ein, die bisher kaum untersucht worden ist.

Diese transatlantische Rezeption wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, gerade auch vor dem Hintergrund, dass Paulsen selbst nie den Ozean überquert hatte. Allein seine Ideen und Bücher sind so erfolgreich zirkuliert, dass er zu einer Referenz in den USA werden konnte. Seine erhaltene Korrespondenz zeigt, wie zahlreich Paulsens Kontakte zu amerikanischen Studenten und Bildungsexperten waren. Diese Beziehungen verdichteten sich im Laufe der Zeit zu einem intellektuellen Netzwerk.

1.1 Der persönliche Nachlass von Friedrich Paulsen

Der persönliche Nachlass von Friedrich Paulsen befindet sich seit Oktober 2004 im Universitätsarchiv der Humboldt-Universität Berlin (vgl. Schultze, 2010, S. 206). Er wurde von seinen Enkeln an den Leiter des Archivs Dr. Winfried Schultze übergeben. Einige Vorarbeiten wie eine erste Ordnung der Dokumente durch die Familie und eine erste Auflistung der Korrespondenzpartner durch Prof. Thomas Steensen (Nordfriisk Instituut, Bredstedt) boten hilfreiche Übersichten zu dem bedeutenden Nachlass. Der Bestand umfasst 13 Kartons und beinhaltet vorrangig Briefe, aber auch Exzerpte, Notizen und Manuskripte zu Paulsens Vorlesungen, Artikeln und Büchern (vgl. S. 206 f.). Eine nochmalige gründliche Sichtung der Unterlagen war für diese Untersuchung dennoch erforderlich. Die bestehenden Übersichten sind im Rahmen des DFG-Projekts ergänzt und die darin enthaltenen Briefe nochmals nach Absendern geprüft und teilweise neu sortiert worden. Bei der Systematisierung wurden die genaue Anzahl der Briefe sowie die korrespondierenden Personen erschlossen und in einem vorläufigen Repertorium gelistet. Schultze (2010) verdeutlicht diesen ersten aufwändigen Arbeitsschritt:

„Die Ordnung und Verzeichnung von Nachlässen ist aus archivarischer Sicht eine der interessantesten, aber auch der zeitaufwendigsten und kompliziertesten Arbeiten. Der Bearbeiter muss – bleiben wir bei Friedrich Paulsen – sowohl sein Leben als auch seine wissenschaftlichen Arbeitsfelder kennen, um Manuskripte ordnen und Personen zuordnen zu können. Neben unverzichtbaren paläografischen Fähigkeiten ist eine akribische Recherche nötig, um einzelne Personen mit Namen, Vornamen, Beruf und Einrichtung in ihrer Beziehung zu Friedrich Paulsen zu fixieren“ (S. 208).

Insgesamt sind 1.376 Briefeschreiber verzeichnet worden, davon stammten mehr als 80 Prozent aus dem deutschsprachigen Raum. Rund 7.000 Briefe sind nach jetzigem Stand im Nachlass erhalten.⁴ Die Mehrzahl der Schriftstücke sind Briefe an Paulsen. Briefe von ihm oder gar komplette Briefwechsel sind äußerst selten und zumeist nur für sehr innige freundschaftliche Beziehungen gefunden worden.

Nach Durchsicht des Nachlasses war unter den internationalen Korrespondenten vor allem der hohe Anteil der amerikanischen Briefpartner auffällig, der sich auf 72 Personen belief und die größte ausländische Gruppe bildete. Eine biografische Recherche der Absender ergab, dass es sich hier zumeist um sehr bedeutende Angehörige der amerikanischen Bildungselite handelte. Es stellte das Who's who der amerikanischen Wissenschaft dar. Dieses bemerkenswerte Resultat war der Grund, diese Korrespondenzgruppe im Detail zu erforschen. Ein erster Schritt war daher die Recherche von Paulsens Gegenbriefen in amerikanischen Beständen. In den Archiven der Columbia University, der Cornell University, der Harvard University und im Rockefeller Archive Center konnten Briefe von Paulsen gefunden werden.

Daneben waren aber auch die anderen Korrespondenzen aus Paulsens persönlichem Nachlass für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung. Besonders hervorzuheben ist der umfangreiche Briefwechsel mit seinem ältesten Freund Friedrich Reuter⁵, der rund 2.200 Briefe von und an Paulsen enthält, sowie die Korrespondenz von seinem ehemaligen Schüler und Vertrauten Theodor Lorenz. Lorenz schrieb ihm über 170 Briefe. Darüber hinaus bot der Nachlass von Friedrich Althoff im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (Berlin-Dahlem) wichtige Hinweise für den

⁴ Einige Briefe sind dem Nachlass wohl schon vor Jahren entnommen worden, so z. B. der Briefwechsel zwischen Paulsen und Ferdinand Tönnies (1855–1936), der 1961 publiziert wurde (vgl. Paulsen & Tönnies, 1961) oder auch vierzehn Briefe von Theodor Fontane (1819–1898) an Paulsen (vgl. Fontane, 1949). Die Briefe bspw. von Friedrich Althoff sind schon kurz nach seinem Tod für eine Biografie herausgenommen worden (vgl. GStA PK, VI. HA, NL Althoff, D6 Bd. 9, Bl. 49 ff.).

⁵ Friedrich Reuter wurde 1843 in Martinsheim bei Würzburg geboren und war Sohn eines lutherischen Pfarrers. Er studierte von 1861 bis 1865 in Erlangen und München Philologie. Er war von 1865 bis 1867 Lehrer an einer Altonaer Privatschule und gehörte ab 1867 bis 1878 dem Kieler Gymnasium an. Von 1878 bis 1866 war er Oberlehrer am Gymnasium von Glückstadt. Danach wechselte er zur Lehrerschaft des Christianeums in Altona. Die Korrespondenz zwischen den innigen Freunden erstreckt sich von 1866 bis 1908 und umfasst drei Kästen des Gesamtbestandes. Neben Paulsen zählten auch Ferdinand Tönnies und Kuno Francke zu Reuters engerem Bekanntenkreis. Paulsen beriet sich häufiger in Bildungsfragen und in Fragen zum höheren Lehrerstand mit ihm. Er widmete ihm wohl daher 1885 seine „Geschichte des gelehrten Unterrichts“. Reuter starb 1923. Eine kurze Lebenschronik ist in Paulsens Autobiografie (2008) enthalten (vgl. S. 166–170).

vorliegenden Untersuchungsgegenstand.⁶ Diesen Korrespondenzen konnten bspw. Unterhaltungen über amerikanische Briefpartner, Hinweise zum Kennenlernen von Personen, Gedanken und Informationen zu Paulsens Büchern, Artikeln und Übersetzungen entnommen werden.

1.2 Leben und Werk von Friedrich Paulsen

Da sich diese Arbeit nicht als eine biografische Darstellung versteht und allein Paulsens transatlantische Beziehungen im Fokus stehen, ist hier nicht der Ort, um seinen Lebensweg, seine Aktivitäten und seine nationale Wirkung ausführlich darzulegen. Der interessierte Leser findet dazu reichhaltig Literatur, die nachfolgend im Forschungsüberblick (Kap. 1.3) erwähnt wird. Trotzdem kann eine personenzentrierte Arbeit nicht beginnen, ohne die Hauptperson der Untersuchung vorzustellen. Daher macht zunächst eine biografische Zusammenfassung mit den wichtigsten Lebensdaten und Werken von Paulsen vertraut.

Friedrich Paulsen wurde am 16.07.1846 als einziges Kind des Kleinbauern Paul Frerk Paulsen und seiner Frau Christine in dem nordfriesischen Dorf Langenhorn im Herzogtum Schleswig geboren (vgl. Paulsen, 2008, S. 11). Nach dem Besuch zweier Dorfschulen (vgl. S. 86–118) wechselte er 1863 auf das Gymnasium in Altona (vgl. S. 119–143). Nach dem Bestehen des Abiturs 1866 immatrikulierte er sich im Frühjahr an der Universität Erlangen, um Theologie zu studieren (vgl. S. 144). Vor Ort trat er in die Burschenschaft der Bubenreuther ein (vgl. S. 144–151).⁷ Drei Semester später entschied er sich dazu, sein Theologiestudium abzubrechen: „Zu der Wissenschaft, die ich angeblich studierte, gewann ich gar kein inneres Verhältnis“ (S. 150). Er wechselte im Oktober 1867 an die berühmte Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin und immatrikulierte sich an der Philosophischen Fakultät. Dort studierte er u. a. bei Friedrich Adolf Trendelenburg (1802–1872), Friedrich Harms (1819–1880), Heymann Steinthal (1826–1899) und Hermann Bonitz (1814–1888) (vgl. S. 153–

⁶ In Althoffs Nachlass befinden sich 76 Briefe von Paulsen aus den Jahren 1882 und 1908. Damit gehört Paulsen neben Felix Klein (1849–1925) und Wilhelm Lexis (1837–1914) zu den wichtigsten Briefpartnern des Ministerialbeamten. Dass auch Paulsens persönliches Wohl Althoff wichtig war, zeigen mehrere erhaltene Briefe und Gutachten von Ärzten über dessen schlechten Gesundheitszustand um 1908 (vgl. Dietrich, 2008, S. 237 f.). Zur Bedeutung Althoffs für die Wissenschafts- und Hochschulpolitik des Kaiserreichs vgl. vom Brocke (1991a).

⁷ Paulsen trat im Sommersemester 1866 in die Burschenschaft ein, der schon seit 1861 sein Freund Friedrich Reuter angehörte (vgl. Höhne, 1935, S. 202, S. 210).

158). Das Sommersemester 1869 verbrachte er in Bonn, wo er die Vorlesungen von Heinrich von Sybel (1814–1895) besuchte (vgl. S. 159 f.). Zum Ende des Semesters ging er nach Heidelberg, um dort bei Eduard Zeller (1814–1908) und Heinrich von Treitschke (1834–1896) zu studieren (vgl. S. 163). Zu Treitschkes Ansichten fand er jedoch keinen Zugang: „Unglücklicherweise behandelte die Vorlesung gerade englische Verhältnisse; mir wurden die Invektiven, mit denen er in blindem Hass englische Philosophie und Denkweise überschüttete, so unerträglich, dass ich den Hörsaal verließ“ (ebd.). Im Wintersemester 1869/70 kehrte er schließlich nach Berlin zurück. Dort hörte er vorzugsweise bei Bonitz und Trendelenburg (vgl. S. 164 f.). Als im Sommersemester Steinthal und Trendelenburg wegen Krankheit ausfielen, ging Paulsen nach Kiel, wo sein Freund Friedrich Reuter lebte (vgl. S. 165–170). Paulsen immatrikulierte sich zwar nicht an der dortigen Universität, besuchte aber u. a. die Spinoza-Übungen von Wilhelm Dilthey (1833–1911) und studierte Hermann Lotzes (1817–1881) „Mikrokosmos“ (S. 172):

„Lotze hat einen nicht unerheblichen Einfluss auf meine Denkweise geübt: Die idealistische Metaphysik ist mir durch ihn erst aus einem möglichen Denken zu einer wirklichen Überzeugung geworden; der ‚Glaube‘, in dem Humeschen Sinne des Wortes, kam zu der bloß logischen Ansicht hinzu – Herbart, den ich daneben las, hat für mich immer etwas Abstoßendes behalten [...]. Herbarts Zweifelsucht war mir ebenso peinlich als der dann unvermittelt eintretende, ebenso gewalttätige Dogmatismus der Lehre von dem Realen“ (ebd.).

In Kiel betrieb er auch nationalökonomische und sozialwissenschaftliche Studien (vgl. ebd.). Zum Wintersemester 1870/71 ging er wieder zurück nach Berlin und begann mit der Anfertigung seiner Dissertation bei Trendelenburg (vgl. S. 175). Sie beschäftigte sich mit der Moralphilosophie und trug den Titel „*Symbolae ad systemata philosophiae moralis historicae et criticae*“ (S. 474, Anm. 238 und S. 175 f.). Während dieses „letzten Studiensemesters“ (S. 177) machte er die Bekanntschaft des Philosophen Benno Erdmann (1851–1921), der einen philosophischen Verein gründete, dem auch Paulsen beitrug.

Nach Bestehen des Doktorexamens riet ihm Trendelenburg zur Oberlehrerprüfung, die er aufgrund seiner zusätzlichen philologischen und historischen Studien hätte ablegen können. Paulsen entschied sich dagegen und für eine akademische Laufbahn (vgl. S. 178). Von 1871 bis 1872 leistete er seine Militärzeit ab (vgl. S. 182–186).

Danach beschäftigte er sich vor allem mit erkenntnistheoretischen Studien von Kant, Locke und Mill (vgl. S. 192–197) sowie mit Schopenhauer (vgl. S. 204 f.). Im Oktober 1873 lehrte er für ein Jahr lang an einer höheren Töchterschule Geschichte (vgl. S. 200 f.). Im Februar 1874 reichte er seine *Venia Legendi* über den „Begriff der Ursache“ (S. 201) bei der Philosophischen Fakultät ein. Die Referenten Harms und Zeller wiesen die Arbeit ab. Rückblickend stimmte Paulsen mit ihnen überein: „Der Ton der Abhandlung war petulant und wohl auch anmaßend, die Polemik absprechend [...]. Aber auch der Inhalt ließ es wohl an Gründlichkeit der Untersuchung, an Umsicht und Besonnenheit der Behandlung vielfach fehlen“ (S. 202). 1875 habilitierte er sich mit dem „Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantischen Erkenntnistheorie“ (S. 203). Seine mündliche Prüfung hielt er über den „Begriff der Substanz“ (ebd.): „Der Erfolg war gering, im Kolloquium wurde auf die Sache selbst überhaupt nicht eingegangen [...]“ (ebd.). Auch seine öffentliche Vorlesung fand wenig Beifall und Zustimmung (vgl. S. 204).

Mit der Erteilung der *Venia Legendi* begann seine akademische Lehrtätigkeit als Privatdozent der Philosophie an der Berliner Universität.⁸ Er las über Logik und Erkenntnistheorie, über die Geschichte der Philosophie und hielt Übungen zu Kants „Kritik der reinen Vernunft“ ab. Im Winter 1877/78 nahm er in sein Lehrangebot Pädagogik-Vorlesungen auf:

„Da ich eine Pädagogik auf dem Grunde eigener Lehrerfahrung aufzubauen nicht im Stande bin, so muss ich sie auf den Erfahrungen anderer aufbauen. Die gesammelte große Erfahrung der Völker stellt sich in der Geschichte dar, und also ist ein ernstliches Studium der Geschichte des Erziehungswesens, mehr als pädagogische Theorien, der Weg, zu einem selbständigen Urteil in diesen Dingen zu kommen“ (S. 236).

Mit der Erweiterung seiner Lehre um den Bereich der Pädagogik begann die intensive Beschäftigung mit der „Geschichte des Bildungswesens der europäischen Kulturwelt“ (S. 237).

⁸ 1877 heiratete Paulsen Emilie Ferchel (1846–1883). Mit ihr hatte er vier Kinder: Hans (Johannes, 1878–1921), Grete (Margarete Clara Elisabeth, 1881–1933), Lotte (Charlotte Christina Maria, 1881–1971) und Rudi (Rudolf, 1883–1966). Emilie Paulsen verstarb schon 1883 (vgl. Paulsen, 2008, S. 215, S. 219–235). Ihre Schwester Laura (1851–1925) übernahm fortan den Haushalt (vgl. S. 263–269). Paulsen heiratete Laura Ferchel dann 1892 (vgl. S. 316).

Der Anstoß für die Aufnahme der Pädagogik erfolgte durch Harms im Sommer 1877. Dieser kam

„[...] eines Tags zu mir und schlug mir vor, für den nächsten Winter eine Vorlesung in Pädagogik anzukündigen. Sie finde sich gar nicht auf dem Lehrplan und es sei notwendig, dass sie gelesen würde. Voraussichtlich werde sich dann die Fakultät bereitfinden, mich für ein Extraordinariat für Pädagogik in Vorschlag zu bringen. Ich hatte anfangs Bedenken; die Pädagogik hatte mir bisher eigentlich völlig fern gelegen [...]“ (S. 216).

Rückblickend sagte Paulsen (2008), er habe „diesen Entschluss nicht bereut“ (S. 216), sondern vielmehr habe er „[...] später wohl die Empfindung gehabt, als sei dadurch der Gesamtheit meiner bisherigen Studien eigentlich erst das Zentrum gegeben: Ethik und Politik, Sozialwissenschaften und Geschichte, Religionswissenschaft und Anthropologie, sie fanden alle nächste Verwendung in der Erziehungslehre“ (ebd.). Auch die Metaphysik und die Erkenntnislehre waren ihm hierbei von Nutzen, sie führten ihn zu einer „philosophisch gegründete[n, D. B.] Weltanschauung“ (ebd.) der Erziehungswissenschaft. So sagte Paulsen (2008): „Ich muss es also als eine dankenswerte Fügung betrachten, dass ich durch die Anregung der Fakultät zum Anbau dieses für mich bald so fruchtbaren Gebietes der Lehren von der Erziehung bewogen worden bin“ (ebd.).⁹ Seine pädagogischen und philosophischen Veranstaltungen waren jedoch in seinen ersten Dozentenjahren nicht gut besucht.

1878 wurde Paulsen zum außerordentlichen Professor für Pädagogik und Philosophie berufen, wobei Heinrich Robert Göppert (1838–1882), Referent für das Universitätswesen im Falk'schen Kultusministerium, betonte, dass die Professur ihren Schwerpunkt auf Pädagogik habe und dass er „den Studierenden allerlei Besonderes und sonst nichts Vorgetragenes“ (S. 237) bieten solle. Ab Wintersemester 1882/83 waren Paulsens Kurse besser frequentiert. In der Pädagogik hatte er 286 Zuhörer, was auf die steigende Zahl von Lehramtskandidaten zurückzuführen war und durch den Ruf, dass bei ihm „sehr ‚moderne‘ Ansichten vorgetragen würden“ (S. 239). Seine historischen Studien hatten bei ihm zu einer Abkehr von den neuhumanistischen Sichtweisen geführt, die er gerne in seinen Pädagogikvorlesungen darstellte:

⁹ Paulsen (2008) bemerkte in seiner Biografie, dass das Angebot der Fakultät aber wohl nicht aus „Wohllollen“ (S. 216) gegenüber seiner Person erfolgte, sondern um einen anderen „unsympathischen Bewerber“ (ebd.), den jüdischen Professor Moritz Lazarus (1824–1903), „abzuwehren“ (ebd.).

„Aus diesem Gesichtspunkt behandelte ich nun die schwebenden Fragen der Gymnasialpädagogik: Ich zeigte meinen Zuhörern, dass eine höhere Schule, die nicht die alten Sprachen zum allbeherrschenden Mittelpunkt mache, wie die Realschule, mit und ohne Latein, allerdings ein Recht habe, als eine Schule ‚höherer Bildung‘ nicht nur, sondern auch als Vorbereitungsanstalt für wissenschaftliche Studien anerkannt zu werden“ (S. 240).

Paulsen wurde so „[...] ohne es zu wissen und zu wollen, der Mann der Zeit“ (ebd.). Seine Ansichten legte er in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (Paulsen, 1885) nieder. Da er die Pädagogik nach am Muster der Kulturentwicklung behandelte, war sie für ihn nicht von der Philosophie zu trennen (vgl. Paulsen, 2008, S. 240 ff.).

1882 wurde Paulsen nach Breslau berufen. Zunächst nahm er an, entschied sich jedoch um, nachdem er dort auf Wohnungssuche gewesen war (vgl. S. 260). Um die Berufung, die ihm Kultusminister Gustav von Goßler (1838–1902) nahegelegt hatte, rückgängig zu machen, wandte er sich an Friedrich Althoff (vgl. S. 261). Dieser setzte sich für Paulsen ein und so konnte er in Berlin bleiben. Auch andere Rufe nach Kiel, Würzburg, München und Leipzig sagte Paulsen ab (vgl. S. 320). Seine Wirkungsstätte sollte für mehr als dreißig Jahre die Berliner Universität bleiben. Zu seinen Vorlesungen über Pädagogik und Geschichte der neueren Philosophie kamen später noch Vorlesungen über Ethik (ab 1881), über Psychologie und Anthropologie (seit 1885) und über Rechtsphilosophie (seit 1895) hinzu. Alle seine Hauptwerke basierten auf seinen Vorlesungen.

Erst 1893/94 wurde Paulsen schließlich zum ordentlichen Professor berufen (vgl. S. 320–324). Auszeichnungen, wie sie für einen preußischen Professor üblich waren, wie der Titel eines Geheimrates oder die Mitgliedschaft in der Preußischen Akademie der Wissenschaften, fehlten in seiner akademischen Laufbahn (vgl. Tenorth, 2010, S. 43). Auch seitens der Fakultät hatte er mit Widerstand und Ausgrenzungen zu kämpfen. Seine philosophischen Werke wie das „System der Ethik“ (1889) und die „Einleitung in die Philosophie“ (1892) fanden bei den Kollegen keine Anerkennung (vgl. Paulsen, 2008, S. 300 f., S. 310 f., S. 314 ff.). Paulsen wurde von ihnen als der „bloße Popularphilosoph“ (Münch, 1908, S. 340) angesehen.

Schon als 1885 sein Buch der „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ erschien, brach ein „Sturm der Entrüstung“ (Paulsen, 2008, S. 271) seitens der Gymnasialpädagogen

aus. Sein Buch zog ihn mitten in den preußischen Schulstreit hinein und machte ihn zum Sprecher des Realschulwesens (vgl. S. 297). Er hatte fortan einen großen Einfluss auf die Neugestaltung des höheren Schulwesens. 1890 nahm er an der preußischen Schulkonferenz teil und setzte sich für die Gleichstellung des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule ein (vgl. S. 301–304). Erst durch die Beschlüsse der Schulkonferenz von 1900 wurde diese Gleichstellung der verschiedenen Bildungswege durchgesetzt. Der Wandel brachte ihm die „führende Stellung auf dem Gebiete der Schulpolitik“ (Spranger, 1912, S. XIX) ein. Paulsen setzte sich zudem für den Stand der Oberlehrer ein, der seiner Meinung nach mit den übrigen Beamtenberufen gleichzustellen war (vgl. Paulsen, 2008, S. 367 f.). Diese Tätigkeiten führten ihn in näheren Kontakt zum preußischen Kultusministerium und speziell zum Ministerialbeamten Friedrich Althoff (vgl. Kabitz, 1931, Sp. 1431; Paulsen, 1907b). 1905 reiste Paulsen nach Norwegen und kehrte krank von dieser Reise zurück (vgl. Paulsen, 2008, S. 410–418). Von seinem Leiden sollte er sich nicht mehr erholen. Er starb nach längerer Krankheit am 14.08.1908 in Berlin.¹⁰

Paulsens vielfältige schriftstellerische Tätigkeit verdeutlicht seine Bibliografie, die von 1871 bis 1908 365 Titel auflistet (vgl. Pieper, 1912). Seine bedeutendste Schrift über das deutsche Bildungswesen ist sicherlich seine „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart“ (1885), die ab 1896/97 zweibändig erschien. Auch seine Darstellungen über „Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium“ (1902a) und über „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung“ (1906a) gehören dazu. Für die Schulreformen nach 1900 ist seine Aufsatzsammlung über „Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands“ (1909c) von Bedeutung.

Für die Pädagogik sind seine Aufsätze für das „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik“, herausgegeben von Wilhelm Rein (vgl. Paulsen 1903a; 1903b), und seine Beiträge für Paul Hinnebergs Enzyklopädie der „Kultur der Gegenwart“ (vgl. Paulsen 1906b, 1906c, 1908c, 1908d) sowie die Aufsatzsammlung über „Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit“ (Paulsen, 1908f), die seine Stellung zur Re-

¹⁰ Als sein Nachfolger wurde Benno Erdmann berufen (vgl. Drewke, 1991, S. 187 ff.).

formpädagogik darlegt, zu nennen. Posthum ist 1911 seine „Pädagogik“ durch seinen Schwiegersohn Willy Kabitz (1876–1942) herausgegeben worden.

Seine philosophischen Ansichten behandelte er in seinem Buch „System der Ethik mit einem Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre“, das 1889 erstmalig erschien und ab 1896 auf zwei Bände anwuchs. 1892 kam seine „Einleitung in die Philosophie“ heraus. Daneben beschäftigte sich Paulsen mit Kant. Zum einen in seiner Habilitationsschrift „Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantischen Erkenntnistheorie“ (1875), in seinem Aufsatz „Was uns Kant sein kann?“ (1881) und in seiner Monografie über „Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre“ (1898b). Weitere philosophische Aufsätze gab er in den Sammelbänden „Schopenhauer, Hamlet, Mephistopheles. Drei Aufsätze zur Naturgeschichte des Pessimismus“ (1900b) und in der „Philosophia militans. Gegen Klerikalismus und Naturalismus“ (1901) heraus. Neben dieser Auflistung seiner wichtigsten Werke enthält seine Bibliografie noch diverse Rezensionen, Aufsätze und Artikel zu bildungs- und hochschulpolitischen sowie zu allgemeinpolitischen Themen, die in Periodika und in der Tagespresse veröffentlicht wurden (vgl. Drewek, 2002c, S. 117). Seine Publikationspolitik erzielte eine „[...] weit über die wissenschaftliche Fachpresse hinausgehende Streuung der Beiträge in der politischen Publizistik des Kaiserreiches“ (ebd.).

1.3 Forschungsüberblick

Noch 1991 schrieb Drewek, dass es „bis zur Gegenwart“ (S. 171) eine „kaum vorhandene[n] Paulsen-Forschung“ (ebd.) gebe, die den „schwer zu überschauenden Facettenreichtum der Arbeiten und der Person Paulsens und seines Wirkens in Berlin wenigstens ausschnittweise ab[...]bilden“ (ebd.) würde. Zu Paulsens 100-jährigem Todestag im Jahr 2008 erschienen neue wissenschaftliche Darstellungen, die seinen vielfältigen Wirkungskreis untersuchten. Diese neuere Literatur geht vor allem auf die Initiative von Thomas Steensen und Klaus Kellmann zurück, die sich intensiv mit der landeskundlichen Geschichte Nordfrieslands beschäftigen. Zunächst ist Paulsens erste vollständige Biografie in deutscher Sprache (vgl. Paulsen, 2008) zu nennen, die bisher nur in Teilen und in Englisch (vgl. Paulsen, 1938) vorlag. Durch sie wurde eine wichtige Forschungsquelle vervollständigt. Zu den früheren biografischen Werken Paulsens zählen seine selbst verfassten Jugenderinnerungen (vgl. Paulsen,

1909a) sowie eine Biografie von Speck (1926). 2010 wurde von Steensen ein Sammelband herausgegeben, der auf einer Kieler Tagung anlässlich Paulsens Todestag basierte. Er beinhaltet Aufsätze von Historikern, Philosophen und Pädagogen über Leben, Werk und Wirkung des Gelehrten. Darin findet sich auch eine Bibliografie seiner Schriften (vgl. Steensen, 2010, S. 231–251), die die bestehende Bibliografie von Pieper (1912) bis zum Jahr 2008 ergänzt. Kellmann (2010) verfasste eine Monografie über Paulsen, die dessen Stellung im Deutschen Kaiserreich beleuchtet. Weitere Monografien und Aufsätze behandeln vermehrt Paulsens Schul- und Bildungsreformen sowie seine Pädagogik und seinen Bildungsbegriff. Zu nennen sind dafür zunächst Paulsens „Gesammelte pädagogische Abhandlungen“ (Paulsen, 1912), die Springer herausgab. Von Laule (1914; 1958) sind zwei Betrachtungen über Paulsens Pädagogik in Zusammenhang mit seiner Philosophie verfasst worden. Ferner sind zu diesem Themenbereich die Artikel von Borinski (1958), Deiters (1960) und Blättner (1963) zu nennen. 1960 gab Menze „Ausgewählte pädagogische Abhandlungen“ von Paulsen (vgl. Paulsen, 1960) nochmals heraus. Kränsel (1973) setzte sich intensiv mit Paulsens Pädagogik und seiner akademischen Lehrtätigkeit auseinander. Mit Paulsens Bildungsbegriff und -theorie beschäftigen sich eingehend eine Monografie von Schmoldt (1980) sowie Aufsätze von Zymek (1985), Drewek (2002c) und von Pronczynsky (2006). Darüber hinaus sind die Arbeiten von Stüttgen (1993) und Weiß (1999) erwähnenswert.

Speziell zu Paulsens philosophischen Ansichten gibt es bisher nur zeitgenössische bzw. ältere Literatur. So bspw. von Fritsch (1910), der Paulsens Standpunkt zu Fehner und Schopenhauer untersuchte, von Schwellenbach (1911), der das Gottesproblem in der Philosophie Paulsens behandelte oder von Schulte-Hubbert (1913), der seinen Beitrag zur Kritik der modernen Philosophie näher betrachtete. In der neuen Literatur zum Neukantianismus wird Paulsen bei Köhnke (1986) häufiger angeführt. Die bisherige Literatur konzentriert sich also fast ausschließlich auf Paulsens Werke oder auf seine nationale Wirkung im Bildungswesen. Seine internationalen Wirkungswege und Verflechtungen werden wenn überhaupt nur gestreift. Hervorzuheben sind die Arbeiten von vom Brocke (z. B. 1981, 1991b, 2010), der auf Paulsen in Zu-

sammenhang mit der internationalen Wissenschaftspolitik¹¹ Friedrich Althoffs ausführlicher eingeht. Durch seine Arbeiten erhielt die vorliegende Arbeit wichtige Impulse. Ebenso ist ein Aufsatz von Drewek (2004) besonders hervorzuheben, in dem er in Zusammenhang mit den deutsch-amerikanischen Bildungsbeziehungen den Einfluss Paulsens auf das amerikanische Bildungswesen und seine Rezeption durch die Weltausstellungen intensiv behandelt. Darüber hinaus ist 2010 eine Dissertation von Guo angefertigt worden, der die Rezeption der philosophischen Werke Paulsens in China ausführlich betrachtet. Keine der Studien über Paulsen, die bis 2004 erschienen sind, konnte bislang auf seinen persönlichen Nachlass zurückgreifen. Auch die wenigen Arbeiten jüngerer Datums ziehen – bis auf Kellmann (2010) – nicht den Nachlass für ihre Darstellungen heran. Die vorliegende Arbeit ist somit die erste Untersuchung, die als Hauptquelle die schriftliche Korrespondenz in Paulsens Nachlass analysiert hat und seine transatlantische Rezeption und Wirkung konzentriert betrachtet.

1.4 Fragestellung und Gang der Untersuchung

1.4.1 Begriffsbestimmung: Rezeption und Wirkung

Zum besseren Verständnis für diese Arbeit muss auf die Begriffe *Rezeption* und *Wirkung* eingegangen werden. Die größte Schwierigkeit besteht in einer Abgrenzung der beiden Begrifflichkeiten (vgl. Holub, 1984, S. xi). Mit dem Rezeptions- und Wirkungsbegriff setzt sich bspw. die Literaturwissenschaft und die historische Rezeptionsforschung auseinander.¹² In der deutschsprachigen Literaturwissenschaft ist seit

¹¹ Pfetsch (1974) definiert Wissenschaftspolitik folgendermaßen: „Unter Wissenschaftspolitik sollen alle Maßnahmen verstanden werden, die auf Lehre und Forschung in Hochschulen, außeruniversitäre Wissenschaftseinrichtungen und Forschungs- und Versuchslaboratorien der Wirtschaft gerichtet worden sind und von privaten Personen, Gruppenorganisationen und staatlichen Organen getragen werden. Das direkte oder indirekte, beabsichtigte oder unbeabsichtigte Ziel solcher Maßnahmen ist, die Erweiterung des Wissens zu ermöglichen“ (S. 30 f.).

¹² Auch Hans-Georg Gadamer ist für die Rezeptionstheorie und insbesondere für die Wirkungsgeschichte bedeutend. In seinem Buch „Wahrheit und Methode“ (1960) rückt er die Rezeption in den Mittelpunkt hermeneutischen Verstehens. Auch wenn er keine Theorie entwickelt, so ist bei ihm die Hermeneutik eine Wissenschaft vom Verstehen und Interpretieren und richtet sich gegen die naturwissenschaftliche Methodenlehre (vgl. Holub, 1984, S. 36). Dabei versteht er die Hermeneutik nicht als eine neue Methode der Geisteswissenschaften, „[...] sondern der Versuch einer Verständigung über das, was die Geisteswissenschaften über ihr methodisches Selbstbewußtsein hinaus in Wahrheit sind und was sie mit dem Ganzen unserer Welterfahrung verbindet“ (Gadamer, 1960, S. XV). In seinem Kapitel über das „Prinzip der Wirkungsgeschichte“ (S. 284–290) wendet er sich gegen den historischen Objektivismus, der „[...] indem er sich auf seine kritische Methodik beruft, [...] die wirkungs-

den 1960er und 1970er Jahren der Begriff der Rezeption von zentraler Bedeutung (vgl. Dräxler, 1996, S. 74). Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser gelten als die wichtigsten Vertreter der Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule. Durch einen Perspektivenwechsel ist nicht mehr der Autor Bezugspunkt von Untersuchungen, sondern in den Mittelpunkt rückt das Verhältnis von Text und Leser (vgl. Holub, 1984, S. xii). Wirkung wird hierbei als ein Element verstanden, das durch den Text entsteht, während die Rezeption durch den Leser bedingt ist (vgl. S. xi). Wirkung und Rezeption werden also als zwei getrennte Elemente voneinander unterschieden (vgl. Grimm, 1977, S. 23). Jauß betrachtet die „wandelbaren Bedingungen“ (Zens, 2001, S. 179) von Texten und nicht deren Interpretationen und zeitlose Gültigkeit. Ein Werk wird somit als „**Text in einer Kommunikationssituation**“ (ebd.) verstanden. Dabei spielen „Verstehensprozesse und deren geschichtliche[r, D. B.] Wandel“ (S. 180) eine Rolle. Die „Sinnkonstitution“ (ebd.) erfährt ein Werk durch seine Rezeption. Die Geschichte der Literatur ist daher als ein „Prozess ästhetischer Rezeption und Produktion“ (ebd.) zu verstehen.

Für die historische Rezeptionsforschung ist Gunter Grimm (1977) maßgeblicher Experte. Er stimmt mit Hermann Kinder und Hans-Dieter Weber überein, dass es „ohne Rezeption keine Wirkung“ (Kinder & Weber, 1975, S. 234) geben kann, denn „[...] Wirkungen ereignen sich – metaphorisch gesprochen – auf dem Rücken von Rezeptionen [...]“ (ebd.). Wirkungen sind nach Grimm (1977) als „kausale[...] Folgeverhältnisse“ (S. 26) und Rezeption als „sinriorientierte[s, D. B.] Handeln“ (ebd.; vgl. Kinder & Weber, 1975, S. 234) zu verstehen. Er gliedert Rezeption in die drei Phasen „Rezeptionsakt“ (Grimm, 1977, S. 27), „Rezeptionsresultat“ (ebd.) und „Rezeptionswirkung“ (ebd.). In die Phase des Rezeptionsakts fallen die „Perzeption“ (ebd.) und die „Apperzeption“ (ebd.). Bei Grimm (1977) stehen der „Rezipient und seine Verhaltensweise“ (S. 31) sowie die „Analyse der Wirkungen einer Rezeption in

geschichtliche Verflechtung [verdeckt, D. B.], in der das historische Bewußtsein selber steht“ (S. 284). Für Gadamer ist Wirkungsgeschichte ein Verhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart (vgl. S. 283). Geschichtliches Verstehen erfordert die Vermittlung der beiden „Horizonte“ (S. 288) vergangener und gegenwärtiger Erfahrung. Jedes Verstehen ist bei ihm in eine „hermeneutische[n] Situation“ (S. 285) eingebettet, in der man „[...] sich nicht ihr gegenüber befindet und daher kein gegenständliches Wissen von ihr haben kann“ (ebd.). Auch Geschichte ist bei ihm immer schon Wirkungsgeschichte, denn wenn „[...] wir aus der für unsere hermeneutische Situation im ganzen bestimmenden historischen Distanz eine historische Erscheinung zu verstehen suchen, unterliegen wir immer bereits Wirkungen der Wirkungsgeschichte“ (S. 284). Die Wirkungsgeschichte hat demnach „Macht“ (S. 285) über das „endliche menschliche Bewußtsein“ (ebd.). Sie kann aber nie „je vollendet gewußt“ (ebd.) werden, da sie eine „hybride Behauptung wie Hegels Anspruch auf absolutes Wissen“ (ebd.) ist.

einer historisch meßbaren Zeitspanne“ (ebd.) im Mittelpunkt. Während die Rezeptionsästhetik werkzentriert ist, untersucht also die Rezeptionsgeschichte den Leseprozess des realen Lesers sowie den Kontext (vgl. Link, 1976, S. 42 f.).

Die Auseinandersetzungen mit den Begriffen Rezeption und Wirkung führten in der Rezeptionsforschung bisher noch zu keiner „einheitlichen Terminologie“ (Dräxler, 1996, S. 79) oder gar Definition. Für diese Arbeit werden Wirkung und Rezeption nicht als zwei dichotome Elemente verstanden, sondern sind aufeinander bezogen. Die Rezeption wird anhand der Subjekte (hier den historischen Akteuren) untersucht. Dafür werden nicht nur die literarischen Werke von Paulsen zugrunde gelegt, Rezeptionshinweise enthalten für die vorliegende Untersuchung auch Textsorten wie Briefe, Rezensionen, Berichte, Zeitschriften, Monografien, Interpretationen, Autobiografien, Zitationen, Empfehlungen und auch Lehrpläne (vgl. Grimm, 1977, S. 109–116). Dräxler (1996), der sich im Rahmen seiner Untersuchung mit dem Rezeptionsvorgang der französischen Idéologie in Deutschland auseinandersetzt, gibt ebenfalls eine brauchbare Definition für die Wissenschaftsgeschichte, die hier Verwendung findet. Er unterscheidet zwischen drei Rezeptionsformen. Er teilt Rezeption „im weitesten Sinn“ (S. 81), „im weiteren Sinn“ (ebd.) und „im engeren Sinn“ (ebd.) auf. Unter Rezeption im weitesten Sinn versteht er „Nicht-zur-Kenntnis-Nehmen“ (S. 80) und „Zur-Kenntnis-Nehmen“ (ebd.) von Gedankengut. Unter Rezeption im weiteren Sinn fallen Erwähnungen von Namen, die, wenn sie eine „Funktion der Legitimationsmittels auf eine Autorität“ (S. 81) haben, eine Rezeption im engeren Sinn darstellen. Beim Erwähnen von Inhalten unterscheidet er zwischen „produktiv versus nicht-produktiv“ (ebd.). Nicht-produktiv ist eine Beschäftigung mit Inhalten, wenn sie „keine Auswirkungen auf den im Kontext behandelten Gegenstand hat“ (ebd.). Produktiv ist eine Beschäftigung, wenn sie „Erörtern, die Übernahme und das Weiterführen“ (ebd.) zur Folge hat. Die Beschäftigung mit verschiedenen Textsorten weist für ihn auch auf eine unterschiedliche Intensität in der produktiven Auseinandersetzung mit fremdem Gedankengut. Dräxler (1996) verdeutlicht:

„Am Anfang stehen das Hören und Lesen sowie die damit verbundenen Gedanken und vielleicht Notizen. Später äußert sich dieser Hörer/Leser dazu u.[nter, D. B.] U.[mständen, D. B.] mündlich oder schriftlich. Der nächste Schritt des Akzeptierens kann die Verwendung in der Lehre sein. Erscheint das ursprünglich Rezipierte einer

Übernahme wert oder hat es sich schon etabliert, so wird es sehr wahrscheinlich Gegenstand von Übersetzungen, Aufsätzen und Monographien“ (S. 83 f.).

Periodika sind dabei als „Ort der Präsentation und Diskussion“ (S. 84) und Monographien als ein „Ort etablierten Wissens“ (ebd.) zu verstehen. Dräxler (1996) betont, dass die Rekonstruktion historischer Rezeptionsprozesse aufgrund der Textsorten nur „teilweise und bis zu einer bestimmten ‚Tiefe‘ rekonstruierbar [sind, D. B.]“ (S. 85). Er schlussfolgert, dass für die Wissenschaftsgeschichte, der „extensive Rezeptionsbegriff“ (S. 86) der richtige sei, welcher eine Rezeption im weitesten bis hin zum engeren Sinn umschließt. Dieser erlaubt eine „möglichst weitgehende[n] Annäherung an die Komplexität der historischen Realität“ (S. 86).

Für meine Analyse eignet sich der *extensive Rezeptionsbegriff* nach Definition von Dräxler am besten. Durch ihn können die unterschiedlichen Rezeptionsarten von Paulsens Gedankengut in den USA untersucht werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass bspw. das Hören seiner Vorlesungen oder der Nachweis einer persönlichen Beziehung schon zu einer Aufnahme seines Gedankenguts bei den Rezipienten führte. In dieser Arbeit werden nur belegbare Bezüge einer Paulsen-Rezeption untersucht. Daher enthält hier das Wort Rezeption quasi schon Wirkung.

1.4.2 Fragestellungen

Für die Auswertung des Paulsen-Nachlasses als neue Quelle und zur Darstellung seines internationalen Wirkungskreises werden die Potenziale der historischen Netzwerkanalyse genutzt, um die sozialen Beziehungen und Rezeptionsmechanismen aufzuarbeiten. Die Methode hat in der Geschichtswissenschaft erst seit Kurzem Eingang gefunden. Ein „Standardverfahren“ (Stegbauer, 2008b, S. 15) hat sich bisher noch nicht entwickelt. Daher ergaben sich folgende Fragen für die vorliegende Untersuchung:

- Wie kann die historische Netzwerkanalyse gewinnbringend eingesetzt werden, um Korrespondenznetze zu untersuchen und zu erklären?
- Welchen Spezifika unterliegen transnationale Netzwerke?
- Wie entwickelte sich Paulsens transatlantisches Netzwerk in seiner zeitlichen Dimension?

- Können historische Akteure oder Gruppen ausgemacht werden, die eine zentrale Rolle und Funktion in der Verbreitung seiner Ideen einnahmen?
- Kann durch die sich entfaltende Netzwerkstruktur eine Begründung für die Amerikarezeption Paulsens abgeleitet werden und welche Funktionsweisen besaß das Netzwerk?
- Welche Ausführungen und Erkenntnisse von Paulsen wurden rezipiert?

Für die Erforschung seiner transatlantischen Rezeption und Wirkung, die Paulsen zu Lebzeiten besaß, muss auch der damalige wissenschaftliche und politische Kontext in der Analyse berücksichtigt werden. Denn „internationale Kommunikationsbeziehungen“ (Zymek, 2000, S. 107) im Bereich der Pädagogik und Bildungspolitik sind abhängig von „politischen Rahmenbedingungen, die sie zulassen, manchmal fördern oder aber blockieren oder in einseitiger Weise funktionalisieren“ (ebd.). Die Beziehungen zwischen Deutschland und den USA vor dem Ersten Weltkrieg gehören nach Fiebig-von Hase und Heideking (1998b) bis heute zu einem „eher vernachlässigten Problemkomplex“ (S. 9). Besonders auf internationalen Großereignissen wie den Weltausstellungen spiegelten sich Wissenschaftsbeziehungen und außenpolitische Konstellationen wider. In der Forschung wurde bisher kaum zur Kenntnis genommen, dass sie nicht nur zur Repräsentation der Staaten und der Demonstration technischer Innovationen dienten, sondern auch den Transfer von bildungspolitischen Themen forcierten. Die Weltausstellungen waren ein Vehikel für Kulturtransfers und entscheidend für die Internationalisierung pädagogischen Wissens (vgl. Dittrich, 2011, 2010, 2008; Fuchs, 2007c). Zugleich waren sie in das Konzept einer auswärtigen Kulturpolitik der Staaten vor dem Ersten Weltkrieg eingebunden (vgl. Fuchs, 1999b). Auch diese Perspektive ist bisher noch wenig erforscht (vgl. Düwell, 1976).

Vor diesem Hintergrund war den folgenden zentralen Fragen nachzugehen:

- Welche Bedingungen mussten erfüllt sein, damit sich Paulsens Gedankengut verbreiten konnte und Übersetzungen vorgenommen wurden?
- Wie gestaltete sich der Transferprozess? Lagen wissenschaftsinterne Motive für die Rezeption vor oder wurden Transferprozesse durch individuelle Akteure angeschoben?
- Lassen sich im Rezeptionsprozess unterschiedliche Phasen oder Ausprägungen feststellen?

- Inwiefern spielten soziale und kulturelle Kontexte sowie die Wissenschaftsbeziehungen zwischen dem Kaiserreich und den USA für die Rezeption eine Rolle?
- Welchen Einfluss übten Großereignisse wie Weltausstellungen auf die bilateralen Bildungsbeziehungen aus und welche Möglichkeit boten sie für eine Rezeption?

1.5 Gang der Untersuchung

Die Arbeit gliedert sich in zehn Kapitel. Nach einer Einleitung (Kap. 1) und einer kurzen Biografie von Friedrich Paulsen (Kap. 1.2) wird in Kapitel 2 die Methode der Netzwerkanalyse in der historisch-kulturwissenschaftlichen Forschung vorgestellt. Dabei werden nach einem Überblick über die Grundlagen der Sozialen Netzwerkanalyse auf die aktuelle Anwendung der historischen Netzwerkanalyse eingegangen und ihre Potenziale und Grenzen herausgestellt. Zugleich wird gezeigt, dass für die vorliegende Arbeit ein kombinatorischer Ansatz angewandt wird, der eine qualitative und quantitative Herangehensweise ermöglicht. Das Kapitel soll verdeutlichen, dass die historische Netzwerkanalyse vor allem für die Aufarbeitung von Briefnachlässen ein geeignetes Instrument ist. Kapitel 3 geht anschließend auf die Besonderheiten von transnationalen Netzwerken in der Geschichtswissenschaft ein und zeigt, dass ihnen bei Internationalisierungsprozessen im 19. Jahrhundert eine besondere Bedeutung zukam.

In Kapitel 4 stehen nach diesen theoretischen Vorbetrachtungen die Rekonstruktion des Amerikaneretzwerkes von Friedrich Paulsen und eine Untersuchung der Netzwerkstruktur im Mittelpunkt. Dabei wird Paulsens Vernetzung zu seinen amerikanischen Akteuren daraufhin untersucht, welche quantitativen und qualitativen Eigenschaften sie besaßen und wie sich das Netzwerk entwickelte und stabilisierte. Es wird analysiert, ob sich bestimmte Teilgruppen und Hauptakteure herauskristallisierten, die für eine Rezeption Paulsens in den USA entscheidend waren und welche Möglichkeiten sich durch ihre Kontakte eröffneten.

In den Kapiteln 5 bis 9 wird die Rezeption von Paulsen im Transferprozess anhand der Auswertung seines Netzwerkes und der schriftlichen Korrespondenz betrachtet. Verschiedene Formen seiner Rezeption werden ausgelotet. In Kapitel 5 wird innerhalb der internationalen Wissenschaftspolitik insbesondere sein Einfluss auf die Aka-

demisierung der Erziehungswissenschaft in Amerika untersucht. Dazu werden in Kapitel 5.1 die Frequenzen und die akademischen Migrationsgründe amerikanischer Studenten an deutsche Universitäten zunächst allgemein beschrieben sowie der Vorbildcharakter des deutschen Universitätssystems für den Ausbau des höheren Bildungswesens in den USA dargestellt. Anschließend wird Paulsens amerikanische Studentenschaft rekonstruiert. Es soll verdeutlicht werden, dass US-amerikanische Studenten nach Rückkehr in ihr Heimatland zu Mittlern im Kulturtransfer und Multiplikatoren seiner bildungsphilosophischen Ideen wurden. Anhand seiner universitätshistorischen Werke wird sein Einfluss auf die Transformation des amerikanischen Universitätswesens untersucht. Kapitel 5.2 zeigt eine Fallstudie. Hier wird die langjährige Gelehrtenfreundschaft Paulsens zu seinem ehemaligen Studenten Nicholas Murray Butler, dem späteren Präsidenten der Columbia University, betrachtet. Anhand ihrer Beziehung wird verdeutlicht, welchen Einfluss Paulsen auf die Ideen und Aktivitäten Butlers im Bildungsbereich besaß und wie dieser agierte, um Paulsen bei amerikanischen Bildungsreformern bekannt zu machen. Kapitel 6 beschäftigt sich mit dem Publikationsnetzwerk Paulsens. Es wird untersucht, wer seine Bücher und Zeitschriftenartikel übersetzte und veröffentlichte. Nach einer kurzen Übersicht zur internationalen Rezeption seiner Bücher wird besonders auf seinen Bestsellertransfer (Kap. 6.3) in die USA geblickt. Dabei handelte es sich speziell um seine Bücher „Einleitung in die Philosophie“ und „System der Ethik“. Es wird dargelegt, welche Gegebenheiten vorliegen mussten, damit seine philosophischen Hauptwerke importiert wurden und wer dem Rezipientenkreis angehörte.

Ab Kapitel 7 wird eine neue Perspektive der Paulsen-Rezeption eröffnet. Zunächst werden hier die Gründe für den Beginn einer auswärtigen Kulturpolitik durch die deutsche Regierung vorgestellt, die durch außenpolitische Krisen für notwendig erachtet wurden. Ein Anschluss an die USA wurde nicht nur von wissenschaftspolitischer Seite her begrüßt, sondern auch gezielt im Rahmen der diplomatischen Beziehungen forciert. Gelehrte wurden daher zu den wichtigsten Stützen der auswärtigen Kulturpolitik des Deutschen Kaiserreichs. Ein Exkurs zu Paulsens Stellungnahme zu den deutsch-englischen Beziehungen in der Tagespresse verdeutlicht zum einen die Notwendigkeit eines Anschlusses an die USA sowie die Funktion Paulsens als Gelehrtenpolitiker. Es wird gezeigt, dass er die deutsche Regierung öffentlich in ihrem

Kurs unterstützte und somit ihr Handeln quasi legitimierte. Die erste Möglichkeit einer kulturpolitischen Annäherung an die USA stellten für die deutsche Regierung die amerikanischen Weltausstellungen in Chicago 1893 und in St. Louis 1904 dar.

Kapitel 8 geht ausführlich auf diese beiden amerikanischen Weltausstellungen um die Jahrhundertwende ein. Es wird untersucht, inwiefern Paulsens schriftstellerische Beiträge über das deutsche Universitätswesen im Sinne des preußischen Kultusministeriums geprägt waren. Darüber hinaus boten die Weltausstellungen und ihre begleitenden Kongresse eine Möglichkeit, um international rezipiert werden zu können. Paulsens Abhandlungen über die deutsche Universitätsgeschichte fanden bei den amerikanischen Bildungsgelehrten viel Beachtung. Für jede Ausstellung wird einzeln gezeigt, welchen Beitrag er leistete und wie er auf und nach den World Fairs rezipiert wurde. Dabei wird deutlich, dass seine bildungshistorischen Werke insbesondere im Anschluss an die Weltausstellungen übersetzt wurden.

In Kapitel 9 wird der deutsch-amerikanische Professorenaustausch betrachtet, der nach den beiden Weltausstellungen institutionalisiert wurde. Besonders der preußische Ministerialbeamte Friedrich Althoff leitete ihn in die Wege. Dieser gründete in diesem Zusammenhang die Zeitschrift „Internationale Wochenschrift“. An dieser Stelle wird nochmals eruiert, welche Verbindung Paulsen zum preußischen Kultusministerium besaß und inwiefern er die Projekte Althoffs im Rahmen einer auswärtigen Kulturpolitik unterstützte. Abschließend werden in Kapitel 10 die Ergebnisse der Arbeit in einer zusammenfassenden Bewertung dargestellt.

2 Die Netzwerkanalyse in der historisch-kulturwissenschaftlichen Forschung

In den letzten Jahren hat die Methode der Netzwerkanalyse sowohl in den Sozialwissenschaften als auch in der Historischen Kulturwissenschaft an Attraktivität, Präzision und Nutzbarkeit hinzugewonnen. In der jüngeren wissenschaftlichen Literatur besteht die deutliche Tendenz, die Netzwerkanalyse zur Bearbeitung von (bildungs-) historischen Themen und besonders zur Rekonstruktion von Briefwechseln einzusetzen. Bei der Anwendung dieser Methode bestehen jedoch vor allem im Bereich der Historischen Bildungsforschung noch große Unsicherheiten. Im Folgenden werden die bisherigen Vorgehensweisen sowie die Vor- und Nachteile der Methode skizziert. Gleichzeitig soll verdeutlicht werden, dass die Netzwerkanalyse für die Aufarbeitung von Briefnachlässen ein neuartiges forschungspraktisches Verfahren darstellt.

2.1 Grundlagen der Sozialen Netzwerkanalyse

Bei der Sozialen Netzwerkanalyse¹³ handelt es sich um ein Verfahren, das die Struktur von Beziehungen zwischen Akteuren untersucht. Dabei geht es „[...] ganz allgemein um die Darstellung der Strukturen von Netzwerken und ihrer Dynamik [...] sowie um ihre Funktion für die soziale Integration“ (Hollstein, 2006 S. 11). Das Netzwerkkonzept ist ein empirisches Werkzeug, um Sozialstrukturen zu beschreiben und die strukturellen Positionen von Akteuren und ihre Relationen zu analysieren (vgl. Jansen, 2006, S. 11, S. 26 ff.; Wasserman & Faust, 1994, S. 4). Gorißen (2006) verdeutlicht, „[...]“, dass nicht die einzelne soziale Einheit für sich – das Individuum oder die Gruppe – mit ihren distinktiven Merkmalen den Ausgangspunkt bildet, sondern dass die Beziehungen zwischen sozialen Elementen Ansatzpunkte der Analyse sind“ (S. 163). “‘Know who’ is often more important in network explanations than ‘know how’”, meinen Hansen, Shneiderman & Smith (2011, S. 32).

Für die Definition von Netzwerken gibt es verschiedene Ansätze. Jansen (2006) bezeichnet sie abstrakt als „[...] eine abgegrenzte Menge von Knoten oder Elementen

¹³ Eine gute Einführung in die Soziale Netzwerkanalyse bieten die Werke von Hansen, Shneiderman und Smith (2011), Nooy, Mrvar und Batagelj (2009), Stegbauer (2008a), Holzer (2006), Jansen (2006) sowie Wasserman und Faust (1994).

und der Menge der zwischen ihnen verlaufenden sogenannten Kanten“ (S. 58). Die Knoten (engl.: nodes, vertices, entities) bzw. Akteure können Personen, korporative Akteure (wie z. B. Unternehmen, Ministerien, Fakultäten), Ereignisse oder Objekte sein. Die Beziehungen zwischen diesen Elementen bezeichnet man als Kanten (engl.: edges, ties, links) (vgl. ebd.). Schweizer (1988) beschreibt Netzwerke aus ethnologischer Sicht als „[...] eine Menge von Akteuren [...], die untereinander durch Beziehungen verbunden sind“ (S. 1). Neben Individuen fasst er darunter auch „[...] Haushalte, Familien, Zweckverbände, andere soziale Gruppen, lokale oder regionale Einheiten“ (ebd.). Von Mitchell (1969) stammt eine weitere, oft zitierte Definition. Er stellt soziale Netzwerke als “[...] a specific set of linkages among a defined set of persons, with the additional property that the characteristics of these linkages as a whole may be used to interpret the social behavior of the persons involved” (S. 2) dar. Die Begriffsbestimmung von Netzwerken ist also breit gefächert (vgl. Gorißen, 2006, S. 163). Dasselbe gilt für den Begriff des Akteurs, den Boyer (2008) als „hochaggregiert und ziemlich abstrakt“ (S. 49) beschreibt. Die *Einbettung* (engl.: embeddedness) eines Akteurs in ein Netzwerk steht im Fokus von Netzwerkanalysen (vgl. Jansen, 2006, S. 15, S. 18 f.). Düring und Keyserlingk (in Druck) nennen fünf Gründe für das Handeln von Akteuren in Netzwerken: „Die potenzielle Einflussnahme der sie umgebenden sozialen Strukturen, ihre durch die soziale Einbettung zur Verfügung stehenden Handlungspotenziale, die Verteilung von Attributen, die Veränderung von Räumen sowie deren zeitlicher Wandel“ (ebd.). In Zusammenhang mit den Begriffen Akteur und Sozialstruktur steht auch der Terminus des sozialen Kapitals (vgl. Bourdieu, 1983, S. 190 f.). Es wird diskutiert, welches Sozialkapital ein Akteur aus seinem Netzwerk ziehen kann, welche Akteure bzw. Gruppen eines Netzwerkes ein solches bereitstellen und wer darüber verfügen kann (vgl. Jansen, 2006, S. 27 ff.; Lin, Cook & Burt, 2001). Bourdieu und Coleman haben sich mit dem Konzept des Sozialkapitals explizit auseinandergesetzt. Für Bourdieu (1983) ist Sozialkapital:

„[...] die Gesamtheit aller aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf *der Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (S. 190 f.).

Sozialkapitalbeziehungen entstehen aufgrund von „materiellen und/oder Tauschbeziehungen“ (S. 191). Diese „*Beziehungsarbeit* besteht in Form von ständigen Austauschakten, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt“, so Bourdieu (S. 193). Weiter erklärt er dazu:

„Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (S. 191).

Coleman (1988) definiert soziales Kapital im Hinblick auf Bourdieu folgendermaßen¹⁴:

“Social capital is defined by its function. It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspects of social structures, and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure. [...] Unlike other forms of capital, social capital inheres in the structure of relations between actors and among actors” (S. 98).

Beide Erklärungen verdeutlichen, dass soziales Kapital in Beziehungen zwischen Akteuren existiert und dass dies Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Es handelt sich dabei nicht um das Kapital eines Individuums, sondern es ist relational angelegt. Soziales Kapital ist also eine Ressource, die durch Zugehörigkeit zu einer Gruppe entsteht.

In der Netzwerkanalyse werden zwei Forschungsdesigns mit unterschiedlichen Datenerhebungs- und Auswertungstechniken unterschieden: das *egozentrierte* bzw. *persönliche Netzwerk* einer fokalen Person im Gegensatz zum *Gesamtnetzwerk*. Das persönliche Netzwerk untersucht Netzwerke aus der Perspektive eines *Egos* sowie den Verbindungen zu seinen *Alteri*. Dabei können entweder nur die Beziehungen der Fokuspersion mit den anderen Akteuren analysiert oder auch die Beziehungen zwischen ihnen (unabhängig vom *Ego*) in eine Analyse mit einbezogen werden.

Bei einem Gesamtnetzwerk werden alle Beziehungen zwischen den Akteuren analysiert und gleich behandelt (vgl. Schweizer, 1988, S. 12; Pappi, 1987, S. 13; Jansen, 2006, S. 65 f.). Hansen, Shneiderman und Smith (2011) heben den Unterschied des Netzwerkkonzepts zu anderen traditionellen sozialwissenschaftlichen Methoden hervor:

¹⁴ Coleman (1998) unterscheidet drei Formen des sozialen Kapitals: Verpflichtungen und Erwartungen, Informationsaustausch sowie Normen und Sanktionen (vgl. S. 101–105).

“[...] networks scientists focus on the connections that bind individuals together, not exclusively on their internal qualities or abilities. This change in focus from attribute data to relational data dramatically affects how data are collected, represented, and analyzed” (S. 32).

Das Netzwerkkonzept verfügt über keine eigenständige Theorie, sondern bietet vielmehr diverse Theorieperspektiven – oder im Sinne des Netzwerkanalytikers Freeman (1978/79) – eine „strukturelle Intuition“ (Holzer, 2006, S. 33) an (vgl. dazu auch S. 72 f.; Jansen, 2006, S. 11; Raab, 2005, S. 328 f.). Stegbauer (2008b) meint:

„Einerseits ist die Netzwerkanalyse mit den Methoden verbunden, beispielsweise der Blockmodellanalyse zur positionalen Analyse, mit Konzepten der Zentralität, der egozentrierten und qualitativen Netzwerkforschung. Auf den ersten Blick sieht man, dass es nicht eine Methode ist, die die Klammer zwischen den unterschiedlichen hier als Methoden benannten Forschungshintergründen, bildet. Auch ist es nicht eine Theorie im Hintergrund, sondern unterschiedliche Sichtweisen der Beziehungsstruktur. Sicherlich ist es auch nicht eine Klammer, sondern es sind mehrere Klammern: Die bedeutendste mag der gemeinsame Fokus auf die Bedeutung der Beziehungsstruktur sein“ (S. 12).

In der vorliegenden Arbeit geht es nicht um eine Netzwerktheorie, sondern um die Netzwerkanalyse, d. h., hier steht die methodische Vorgehensweise im Mittelpunkt (vgl. Trezzini, 1998, S. 513). Basierend auf Scott (1991), der die Netzwerkanalyse als einen “particular set of *methods* and not a specific body of theory” (S. 38) versteht, konstatiert Trezzini (1998): „Die Netzwerkanalyse erscheint somit am ehesten als eine Methode zur explorativen Untersuchung von Interaktionsnetzwerken mit dem Ziel, Einsichten über soziale Strukturen zu gewinnen“ (S. 514).

Trotz eines nachweisbaren Theoriedefizits ist das Konzept der Netzwerkanalyse weit verbreitet und findet Anwendung in verschiedenen Bereichen wie der „[...] Anthropologie und Ethnologie, der Soziologie, der Ökonomie und der Politikwissenschaften, der Psychologie und der Kommunikationswissenschaft, aber auch der Geschichtswissenschaft oder der Medizin“ (Hollstein, 2008, S. 91). Dadurch entstehen unterschiedliche Verwendungen des Begriffes Netzwerk:

„So spricht man unter anderem (a) von sozialen Beziehungsnetzen basierend auf Verwandtschaft, Unterstützung oder Einfluss, (b) von Rekrutierungsnetzwerken sozialer Bewegungen und Organisationen, (c) von Diffusionsnetzwerken gesellschaftlicher und technischer Innovationen, (d) von neuronalen Netzwerken und Compu-

ternetzwerken, (e) Kommunikations- und Informationsnetzwerken, (f) von Verkehrs-, (g) Firmen- oder (h) Politiknetzwerken etc.“ (Trezzini, 1998, S. 511).

Bei der weiten Verbreitung dieses Modells ist es nicht verwunderlich, dass Weber (2008) Netzwerke als eine „Leitkonzeption der Moderne“ (S. 289) definiert.

Das Netzwerkkonzept ist nichts grundlegend Neues, sondern kann auf erste Ansätze im letzten Jahrhundert zurückgeführt werden. In Deutschland waren es Soziologen wie Georg Simmel (1858–1918) und Leopold von Wiese (1876–1969), die sich als „Väter des Netzwerkgedankens“ (Hollstein, 2008, S. 92) schon früh mit der Analyse von sozialen Beziehungen beschäftigten und theoretische Weichen stellten (vgl. Haas & Mützel, 2008, S. 49; ausführlich zur Geschichte der Netzwerkanalyse vgl. Jansen, 2006, S. 37 ff.). Schon Anfang des 19. Jahrhunderts rückte Simmel nicht das moderne Individuum, sondern seine sozialen Beziehungen in den Fokus der Soziologie (vgl. Hansen et al., 2011, S. 38). Das wird in seiner Analyse der minimalen menschlichen Beziehungen im ersten Kapitel seiner „Soziologie“ (Simmel, [1908] 1999) deutlich:

„Die unermesslich kleinen Schritte stellen den Zusammenhang der geschichtlichen Einheit her, die ebenso unscheinbaren Wechselwirkungen von Person zu Person den Zusammenhang der gesellschaftlichen Einheit. [...] Vielleicht wird von dieser Erkenntnis aus für die Gesellschaftswissenschaft erreicht, was für die Wissenschaft vom organischen Leben der Beginn der Mikroskopie bedeutet. [...] Ganz jenseits jeder soziologischen oder metaphysischen Analogie zwischen den Realitäten von Gesellschaft und Organismus handelt es sich hier nur um die Analogie des methodischen Betrachtens und seiner Entwicklung; um die Aufdeckung der zarten Fäden, der minimalen Beziehungen zwischen Menschen, von deren kontinuierlicher Wiederholung all jene grossen, objektiv gewordenen, eine eigentliche Geschichte bietenden Gebilde begründet und getragen werden“ (S. 16).

Besonders in seinem Kapitel über die „Kreuzung sozialer Kreise“ (S. 456–511) stellt Simmel den „Kerngedanken des Netzwerkansatzes“ (Hollstein, 2008, S. 93) heraus, bei dem es hauptsächlich um Relationen zwischen Akteuren geht. Simmel ([1908] 1999), der als Begründer der relationalen Soziologie eingestuft werden kann, führt die Zugehörigkeit eines Individuums im Schnittpunkt verschiedener sozialer Kreise folgendermaßen aus:

„So umschließt die Familie eine Anzahl verschiedenartiger Individualitäten, die zunächst auf diese Verbindung im engsten Maße angewiesen sind. Mit fortschreitender Entwicklung spinnt jeder Einzelne ein Band zu Persönlichkeiten, welche außerhalb

dieses ursprünglichen Assoziationskreises liegen und stattdessen durch sachliche Gleichheit der Anlagen, Neigungen, Tätigkeiten usw. eine Beziehung zu ihm besitzen; die Assoziation durch äußerliches Zusammensein wird mehr und mehr durch eine solche nach inhaltlichen Beziehungen ersetzt. Wie der höhere Begriff das zusammenbindet, was einer großen Anzahl sehr verschiedenartiger Anschauungskomplexe gemeinsam ist, so schließen die höheren praktischen Gesichtspunkte die gleichen Individuen aus durchaus fremden unverbundenen Gruppen zusammen; es stellen sich neue Berührungskreise her, welche die früheren, relativ mehr naturgegebenen, mehr durch sinnlichere Beziehungen zusammengehaltenen, in den mannigfaltigsten Winkeln durchsetzen“ (S. 456 f.).

Die jüngsten Netzwerktheorien gehen von Amerikanern wie Harrison White (1992) mit seiner „sozialkonstruktivistischen Strukturtheorie“ (Stegbauer, 2008b, S. 13) oder Ronald Burt (2008) mit seiner „Sozialkapitaltheorie“ (ebd.) aus (vgl. Raab, 2005, S. 323). Zu den Theoretikern zählen zudem James Coleman (Rational Choice Theorie) und die Physiker Albert-László Barabási (2003) und Duncan Watt, die „[...] weit über den sozialwissenschaftlichen Bereich hinaus Modelle mit verallgemeinerbaren Strukturmustern entwickelt bzw. gefunden haben“ (Stegbauer, 2008b, S. 13). Vor allem Whites (1992) phänomenologische Netzwerktheorie entspricht Simmels relationaler Soziologie darin, dass er die Bildung von sozialen Identitäten auf ihren Beziehungszusammenhang zurückführt und Akteuren eine „Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit“ (Hollstein, 2008, S. 92) zuschreibt sowie eine „Bezugnahme auf kulturelle Symbole und Normen“ (ebd.) herstellt (vgl. Stegbauer, 2008b, S. 13; Haas & Mützel, 2008, S. 59 f.).

Die häufigsten sozialen Beziehungen (engl.: social ties) zwischen Akteuren in Netzwerken sind nach Wasserman und Faust (1994, S. 18)¹⁵:

- Evaluation of one person by another (for example expressed friendship, liking or respect)
- Transfers of material resources (for example business transactions, lending or borrowing things)
- Association or affiliation (for example jointly attending a social event, or belonging to the same social club)
- Behavioral interaction (talking together, sending messages)
- Movement between places or statuses (migration, social or physical mobility)
- Physical connection (a road, river, or bridge connecting two points)

¹⁵ Vgl. zu den Beziehungsarten auch Jansen (2006, S. 59), Schweizer (1988, S. 1) und Pappi (1987, S. 16).

- Formal relations (for example authority)
- Biological relationship (kinship or descent)

Krempel (2009) erweitert diese Liste noch um “co-occurrences, coauthorships, citations” (S. 3) und Raab (2005) um “authority/power relations” (S. 325). Die Beziehungsebene in Netzwerken kann *uniplex* sein, das bedeutet, dass nur ein Beziehungstyp vorherrscht. Oder sie ist *multiplex*, d. h. mehrere Beziehungsebenen kommen gleichzeitig zum Tragen (vgl. Gorißen, 2006, S. 165; Hansen et al., 2011, S. 36 f.). Formale Kriterien für Beziehungen sind *Gerichtetheit* bzw. ihre *Bewertetheit* (vgl. Jansen, 2006, S. 59 f.; Pappi, 1987, S. 15 ff.). Diaz-Bone (1997) erläutert:

„Beziehungen sind gerichtet, wenn unterschieden werden kann, von wem eine Beziehung ‚ausgeht‘ und an wen sie ‚gerichtet‘ ist. Eine Beziehung ist symmetrisch bzw. ungerichtet, wenn diese Unterscheidung nicht getroffen werden kann. Dann kann lediglich gefragt werden, ob eine Beziehung zwischen zwei Knoten vorliegt oder nicht“ (S. 40 f.).

Daneben können soziale Beziehungen auch die Eigenschaften haben, transitiv oder reflexiv zu sein (vgl. S. 41; vgl. Jansen, 2006, S. 59).

Die Bedeutung der Qualität sozialer Beziehungen wurde durch Granovetters (1973) klassische Studie “The Strenght of Weak Ties” hervorgehoben. Er unterscheidet abwesende von starken (engl: strong ties) und schwachen Beziehungen (engl.: weak ties). Bei den “strong ties” (S. 1361) handelt es sich um etablierte Beziehungen wie Freundschaft oder Verwandtschaft, bei “weak ties” (S. 1363) um flüchtige oder sporadische Beziehungen wie Bekanntschaften. In seiner These zur Stärke schwacher Beziehungen ist die Beziehungsstärke von vier Faktoren abhängig: verwendete Zeit (Dauer und Frequenz der Beziehung), emotionale Intensität, Intimität (Verständnis und gegenseitiges Vertrauen) sowie Reziprozität (Gegenseitigkeit der Beziehungen) (vgl. S. 1361). Anhand des Beispiels von Jobwechslern in Boston verdeutlicht er, dass diese Personen vorrangig durch gelegentliche Kontakte, also durch schwache Beziehungen, eine neue Arbeitsstelle finden konnten (vgl. S. 1371 f.). Eine Diffusion von neuen Informationen geschieht demnach schneller, wenn sie über schwache Beziehungen verläuft. Diese verhelfen dazu, auch neue Netzwerke zu erschließen: “This suggests that for some important purposes it may be sufficient to discuss, as I have, the egocentric network made up of ego, his contacts, and *their* contacts” (S. 1372). Die Stärke von schwachen Beziehungen liegt zudem darin, dass sie die

Fähigkeit haben, als Brücken zwischen (isolierten) Subgruppen zu fungieren (vgl. S. 1373).

Neben den direkten Beziehungen zwischen Akteuren sind auch die indirekten Verbindungen von besonderer Relevanz: „Solange es um direkte Kontakte geht, reicht das [...] Vokabular persönlicher Beziehungen oftmals aus. Das ändert sich jedoch, wenn die *Reflexivität* der Kontakte in einem *Netzwerk* von Verweisungen auf weitere Kontakte im Vordergrund steht“ (Holzer, 2006, S. 103). Sowohl mediale Kontakte, persönliche Begegnungen als auch das Schreiben über Dritte können also als ein Netzwerk verstanden werden, das als Infrastruktur für Informationsaustausch fungiert. Durch die Netzwerkanalyse können daher Interaktionsprozesse und Koordinations-, Kommunikations-, Ordnungs- sowie Steuerungsleistungen erfasst werden (vgl. Boyer, 2008, S. 50; Holzer, 2006, S. 104).

2.2 Die Anwendung der Netzwerkanalyse in der historisch-kulturwissenschaftlichen Forschung

Bereits in den späten 1970er Jahren versuchte der Pionier der deutschen Netzwerkforschung Wolfgang Reinhard (1979), unter dem Begriff „Verflechtung“ das Konzept der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse in die Geschichtswissenschaft einzuführen. Der Frühneuzeit-Historiker untersuchte Patronage-Klientel-Beziehungen historischer Führungsgruppen. Schon Reinhard's Forschungen zeigen das Potenzial einer Verbindung von Mikro- und Makroanalysen auf (vgl. Düring & Keyserlingk, in Druck). In seiner Studie über kuriale Patronage, die er als Mikropolitik beschreibt, erklärt Reinhard (2004): „Mikropolitik soll heißen der mehr oder weniger planmäßige Einsatz eines Netzes informeller persönlicher Beziehungen zu politischen Zwecken, wobei die Besetzung einer Stelle und der Rang ihres Inhabers in der Regel viel wichtiger ist, als das, was diese Person anschließend treibt“ (S. 3 f.). Sein Begriff der „Verflechtung“ bzw. der „Verflechtungsanalyse“ hat sich allerdings in der Geschichtswissenschaft nicht durchsetzen können (vgl. Gorißen, 2006, S. 160 f.; Häberlein, 2008, S. 315 ff.). Reinhard (2004) begründet selbst diesen Umstand mit einer Absage an die formale Netzwerkanalyse:

„Vor allem aber ist das elaborierte Kategoriensystem, mit dem sozialwissenschaftliche Netzwerkforschung arbeitet, unter diesen Umständen nur begrenzt anwendbar

und die Mathematik der Graphen und Matrizen, mit der moderne Netzwerke aufgearbeitet werden, zur Erleichterung in dieser Hinsicht ohnehin inkompetenter Historiker sogar vollkommen überflüssig“ (S. 10).

In jüngster Zeit sind immer wieder Studien erschienen, die die Potenziale der Netzwerkanalyse für die Geschichtswissenschaft erneut hervorheben (vgl. Düring & Keyserlingk, in Druck; Boyer, 2008; Häberlein, 2008). Dennoch liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor, die auch die Methoden der Netzwerkanalyse praktisch einsetzen (vgl. Gorißen, 2006, S. 167; Raab, 2005, S. 332). Der Netzwerkbegriff ist zu einer Art Modewort geworden, der in vielen historisch-kulturwissenschaftlichen Forschungen oft nur vage, metaphorisch oder sogar unreflektiert verwendet wird:

„Überall wo mehr als zwei Menschen regelmäßig kommunizieren oder sich mehr als zwei Personen organisieren, wird in der geisteswissenschaftlichen Forschung inzwischen von Netzwerken gesprochen, ohne daß die Frage nach Netzwerken forschungstechnisch operationalisiert und empirisch systematisch erforscht würde. Ignoriert werden bei diesem metaphorischen Gebrauch meistens wesentliche analytische Dimensionen des Netzwerkbegriffs – nämlich, daß es sich beim Bild des Netzwerks um ein räumliches Modell von Beziehungen handelt, in dem die räumliche Gestalt, die Lagerung, die Verdichtung oder das Fehlen von Beziehungen maßgebend sind für die Gesamtkonfiguration und deren Deutung“ (Lipp, 2003, S. 50).

Trezzini (1998) bemängelt, dass bisher keine systematische Anwendung netzwerkanalytischer Konzepte oder Methoden in historisch-kulturwissenschaftlichen Analysen erfolgt sei (vgl. S. 512; Gould, 2003, S. 241).¹⁶ Die Verwendung der Netzwerkanalyse im historischen Kontext ist damit noch als ein Desiderat der historisch-kulturwissenschaftlichen Forschung anzusehen. Nach Wetherell (1998) ist es von Historikern bislang versäumt worden, die Netzwerkanalyse auf konkrete Forschungsfragen anzuwenden.¹⁷ Hierfür nennt er drei Gründe: Erstens seien Historiker nicht mit den Begriffsbestimmungen der Sozialwissenschaften und ihren Theorien vertraut. Zweitens würden quantitative Methoden von Historikern weniger genutzt und

¹⁶ Vgl. bspw. dazu Stuber, Hächler und Steinke (2005). Sie gehen für ihre Untersuchung über den Gelehrtenbriefwechsel Hallers von einem pragmatischen Netzwerkbegriff aus, da sie eine formale Netzwerkanalyse für ihre Forschungsarbeit als zu komplex und aufwendig erachten. Die Autoren gestehen aber ein, dass der „[...] potenzielle Erkenntnisgewinn bei der Anwendung einer theoretisch fundierten Netzwerkanalyse auf Korrespondenznetze [...] wohl ungleich grösser [wäre, D. B.]“ (S. 18). Jedoch bringt für sie allein schon ein abstrakter Netzwerkbegriff neue Impulse für ihre Fragestellungen und für eine vergleichende Analyse mit sich.

¹⁷ Zur Skepsis gegenüber quantitativen Methoden in der Geschichtswissenschaft und den Debatten als historischer Abriss vgl. besonders Franzosi und Mohr (1997).

drittens erfolge eine Adaption nur langsam, da hohe Anforderungen an den Umgang mit dem Datenmaterial gestellt würden (vgl. S. 125). Er führt aus:

“Because historians are plagued by an incomplete historical record and imperfect understandings of past social relations, HSNA [Historical Social Network Analysis, D. B.] remains an inherently problematic enterprise. Yet despite conceptual, methodological and evidentiary obstacles, SNA [Social Network Analysis, D. B.] possesses real potential for historical analysis” (ebd.).

Auch Gorißen (2006) sieht nicht die „Scheu von Historikern und Historikerinnen“ (S. 171) vor quantitativen Methoden als Grund, sondern führt den zurückhaltenden Einsatz der Netzwerkanalyse in der Geschichtswissenschaft ebenfalls auf die problematische Datengrundlage zurück.

Im Bereich der transnationalen Geschichtsforschung wird die Netzwerkanalyse vermehrt eingesetzt, um Netzwerke und ihre Bedeutung für den transnationalen Transfer von Ideen, Wissen, Lebensstilen etc. im 20. Jahrhundert historisch zu diskutieren. Insbesondere im Tagungsband der ITH-Konferenz, der 2008 von Unfried, Mittag und van der Linden herausgegeben wurde, wird das Netzwerkkonzept aus seiner Beschränkung als bloße Beschreibungskategorie herausgehoben und als Analyseinstrument für historisch-konkrete Zusammenhänge vorgestellt.

Die historische Netzwerkanalyse betrachtet damit gesellschaftliche Austauschsysteme. „Demgemäß stehen vor allem Transaktionen, Kommunikationen und emotionale Beziehungen im Mittelpunkt netzwerkanalytischer Untersuchungen“ (Neurath & Krempel, 2008, S. 68). Daneben ist die Arbeit von Charle (2005) zu nennen, der anhand von Korrespondenz-Nachlässen die intellektuellen Netzwerke von Professoren der Sorbonne und der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin zwischen 1890 und 1930 untersuchte.

Wenn es um persönliche Netzwerke in historischer Perspektive geht, dann bietet genau hier die Netzwerkanalyse einen guten Anknüpfungspunkt, denn sie hilft, “[...] to connect the lives of ordinary people to large-scale change in meaningful ways” (Wetherell, 1998, S. 125). Mit solchen Ansätzen ermöglicht die historische Netzwerkanalyse den Übergang von der Mikro- zur Makroebene. Gesamtgesellschaftliche Strukturen können somit auf das Handeln und die Beziehungen von Individuen zurückgeführt bzw. eingebettet werden (vgl. Hollstein, 2006, S. 11; Jansen, 2006, S. 15 ff.; Lipp, 2003, S. 61).

Das Ziel von historischen Netzwerkanalysen ist somit die Rekonstruktion von (raumübergreifenden) Netzwerken, die Untersuchung ihres Entstehungskontextes, ihrer Beziehungen und ihrer Mechanismen (vgl. Fuchs, 2007b, S. 192). Dabei erlaubt die quantitative Methode eine „Komprimierung ohne Informationsverlust“ (Lipp, 2003, S. 61) von Daten und bietet zugleich qualitative Informationen über Personen (vgl. Gould, 2003, S. 249 ff.). Lipp (2003) hebt hervor, dass die Netzwerkanalyse „Komplexität nicht reduziert, sondern sie transparent macht und als räumliche Struktur entfaltet [...]“ (S. 61).

Bei der Anwendung der historischen Netzwerkanalyse speziell in der Historischen Bildungsforschung handelt es sich um eine noch sehr junge Entwicklung.¹⁸ Fuchs (2007b) fordert auf, das Netzwerkkonzept für die Historische Bildungsforschung fruchtbar zu machen:

“In what ways does network analysis contribute to the field of educational history, if it is limited to traveling and dissemination patterns? Do such patterns represent actual networks, or are they just indications of interpersonal relations? How does one deal with ‘hidden’ networks if traditional sources do not reveal them? In what way can social science network methods and tools – for example in the form of statistics or prosopography – be applied to the history of education? And, more essential: Are there specifics in educative networks, and does the history of education need its own disciplinary network approach? These and more questions are ripe for a discussion that this issue attempts to stimulate” (S. 197).

Erst 2010 erschien die erste größere Forschungsarbeit von Ressler, die im Bereich der historisch-vergleichenden Forschung angesiedelt ist und die Netzwerkanalyse erfolgreich als Verfahren einsetzt. Für sein Thema „Nonprofit-Marketing im Schulbe-

¹⁸ Dass sich die Netzwerkanalyse langsam zu einem Gegenstand der Historischen Bildungsforschung entwickelt, zeigte die Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahr 2011 in Basel. Unter dem Tagungsthema „Koooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive“ wurde sich ausführlich mit der Theorie, Methode und Anwendbarkeit der Sozialen Netzwerkanalyse als Instrument für bildungshistorische Fragestellungen der letzten 250 Jahre kritisch auseinandergesetzt. Anlässlich der Tagung sind ein Tagungsband sowie einzelne Forschungsarbeiten zu erwarten. Der Tagungsband wird voraussichtlich im Herbst 2012 im Klinkhardt Verlag unter dem Titel „Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive“, hrsg. von Hans-Ulrich Grunder, Andreas Hoffmann-Ocon und Peter Metz, erscheinen. Die Tagungsinhalte und Vortragsthemen sind einzusehen unter dem Link: <http://web.fhnw.ch/plattformen/tagung-netzwerk/> [03.03.2012].

Hervorheben möchte ich die Vorträge von Johanna Goldbeck („Das Besucherbuch der Reckahner Modellschule – Quellenstudie und Netzwerkstrukturen“), Marten Düring („Soziale Netzwerkanalyse für Historiker“) und Barbara Caluori, Rebekka Horlacher und Daniel Tröhler („Publizieren als Netzwerkstrategie: Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta“). Ihre Arbeiten sind meines Erachtens als wegweisend in der Anwendung der historischen Netzwerkanalyse und der Visualisierung zu betrachten.

reich. Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert“ wendet er die Netzwerkanalyse als ein zusätzliches Verfahren an, um die internationale Verbreitung des Systems anhand von Kontakten darzustellen. 2005 erschien zu diesem Themenbereich bereits ein Aufsatz von Roldán und Schupp mit dem Titel “Bridges over the Atlantic”, in dem sie die Netzwerkanalyse ebenfalls als ein “complementary tool” (S. 59) einsetzten, um die Einführung des Bell-Lancaster-Systems in Lateinamerika darzustellen.

Diese Zusammenstellung der bisherigen Forschungsarbeiten zum Thema Netzwerkanalyse in der Geschichtswissenschaft und der Historischen Bildungsforschung verdeutlicht, dass sich die Methodik in beiden Bereichen noch nicht hinreichend etablieren konnte und oftmals kontrovers diskutiert wird. Im Folgenden werden die Potenziale, aber auch die Grenzen dieses Ansatzes ausführlich herausgearbeitet und Möglichkeiten vorgestellt, wie die Netzwerkanalyse für historische Fragestellungen sinnvoll eingesetzt werden kann.

2.3 Potenziale und Grenzen der historischen Netzwerkanalyse

Die historische Netzwerkanalyse ist im Gegensatz zu der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse mit einigen methodischen Problemen verbunden. In der einschlägigen Literatur haben sich bisher allerdings nur wenige Abhandlungen mit dem Methodenproblem der historischen Netzwerkanalyse auseinander gesetzt (vgl. Raab, 2005; Wetherell, 1998; Erickson, 1997). Der größte Unterschied zur Sozialen Netzwerkanalyse besteht darin, dass in diesem Fall Akteure nicht mit standardisierten Methoden befragt werden können. Denn soziale Netzwerkanalysen bauen auf der systematischen Befragung von lebenden Personen auf. Diese Quelle ist für den Historiker jedoch in den meisten Forschungsfällen nicht mehr verfügbar (vgl. Weber, 2004, S. 18, Anm. 11; Jansen, 2006, S. 69 f.; Raab, 2005, S. 333). Der Frühneuzeitforscher Brakensiek (1999) sieht keine Anwendungsmöglichkeit der Netzwerkanalyse für historische Forschungen:

„Die mathematisierten und entsprechend standardisierten Ausprägungen dieser Methode lassen sich in aller Regel in der historischen Forschung nicht anwenden, weil es an den erforderlichen Quellen mangelt und weil Aufwand und Erkenntniswert oft in keinem vernünftigen Verhältnis zueinander stehen. Selbst die von Reinhard vorgeschlagene Form der graphischen Darstellung von Kontakten zwischen den Ange-

hören einer Elite, die das hierarchische Gefälle in der jeweiligen Beziehung, deren Wesen und Intensität auf einen Blick verdeutlichen soll, lässt sich meines Erachtens kaum jemals in die historiographische Praxis umsetzen. Mangels genügend aussagekräftiger Quellen ist es zumeist nicht möglich, sämtliche wichtigen Kontakte der Angehörigen einer Elite in allen ihren Aspekten zu erfassen und so ein Beziehungsgeflecht oder gar mehrere miteinander konkurrierende Netzwerke vollständig zu rekonstruieren. Eine inhaltlich begründete Vorauswahl der zu untersuchenden Verbindungen ist nötig“ (S. 277).

Auch Weber (2004) verwendet für seine Untersuchung über das Netz deutscher Kaufleute im Atlantikhandel nur einen pragmatischen Netzwerkbegriff, da eine formale Netzwerkanalyse immer eine „Fülle exakter Daten über Mitglieder der Untersuchungsgruppe und über die Beziehungen unter ihnen“ (S. 18) voraussetze, auf die er bei seiner Studie nicht zurückgreifen könne. Das historische Quellenmaterial scheint also ein Hindernis für die Anwendung der historischen Netzwerkanalyse zu sein. Historiker sehen sich vor die Herausforderung gestellt, dass sie oftmals mit widersprüchlichen Daten arbeiten müssen, die aus häufig fragmentarischem und noch zu interpretierendem Datenmaterial hervorgehen (vgl. Reinhard, 2004, S. 40). Die historische Netzwerkanalyse basiert also oftmals auf „zufällig überlieferten Quellen“ (Düring & Keyserlingk, in Druck). Fehlende Daten können nicht wie in der Sozialen Netzwerkanalyse berechnet oder im Nachhinein rekonstruiert werden (vgl. Lemerrier, 2009; Erlhofer, 2008). Daher empfiehlt sich für die historische Netzwerkanalyse immer eine Kombination aus mehreren verschiedenen Quellen. Dabei müssen die unterschiedlichen Daten ggf. auch eine „Wertung“ (Düring & Keyserlingk, in Druck) durch den Forscher erfahren, wenn sie sich bspw. widersprechen.

Neben dem Quellenmaterial liegt eine weitere Herausforderung in der Untersuchung von den Attributen. Nicht nur das Netzwerk ist ein historischer Prozess, sondern auch die Netzwerkpersonen und ihre Beziehungen untereinander unterliegen einem stetigen Wandel. Es ist vor allem diese „Dynamik“ (Stegbauer, 2008b, S. 15), die in Netzwerken erfasst werden muss, „[...] um der Kritik am Strukturalismus, er sei geschichtslos und starr, zu entgehen“ (ebd.). Auch Hollstein (2008) pflichtet dem bei:

„Wenn man die Wirkungen (Funktionen, Leistungen) von Netzwerken sowie ihre Dynamik (Gestaltbarkeit, Veränderbarkeit) verstehen will, benötigt man beides: sowohl Netzwerk-Strukturen als auch Akteure sowie schließlich auch eine Vorstellung von ihrem Zusammenspiel“ (S. 92).

Jansen (2006) differenziert sogar noch weiter und zwar zwischen Netzwerkdynamik und Netzwerkevolution: „Während erstere auf die Beschreibung zeitlicher Veränderungen in Netzwerken abzielt, versucht die letztere die Mechanismen zu erfassen, die dem Wandel zugrunde liegen“ (S. 276). Gerade hier sieht sie noch große methodologische Herausforderungen für die Netzwerkanalyse (vgl. S. 277; Hollstein, 2006, S. 22).

Bei der Untersuchung von Beziehungen zwischen Personen können sich u. a. Quellen „vermischen“ (Düring & Keyserlingk, in Druck), wenn der Zeitpunkt des Erstkontakts und die Intensität einer Beziehung bestimmt werden sollen. Roldán und Schupp (2005) führen hinsichtlich der Akteure zwei wichtige Kritikpunkte an:

“[...] firstly, the lack of any adequate conceptualisation of how culture orients and constructs the relations and the rate and form of the flow within a network; secondly, the underestimation of the individual as rational, decision-making subject – in which case no psychological make-up – motivations or competencies are attributed to him *a priori*” (S. 59).

Neuere historische Netzwerkanalysen beschränken sich vornehmlich auf vorstandardisierte Dokumente, da diese schon relationale Daten beinhalten.

„Mitgliedschaften, Angehörigkeiten in Organisationen wie Vereinen, Clubs, Unternehmen etc. eignen sich ebenfalls für dieses Analyseverfahren, insbesondere da Mitgliedschaftslisten hervorragend als Quelle netzwerkanalytischer Untersuchungen genutzt werden können. Üblicherweise werden in der historischen Netzwerkanalyse Daten nicht aus Fließtexten, sondern aus Eintragungen in Listenform gewonnen“ (Neurath & Krempel, 2008, S. 68).

Padgett und Ansell (1993) untersuchten das Netzwerk der Medici bspw. anhand von Heirats-, Handels- und Bankregistern. Falls eine solche Datengrundlage nicht existiert, so müssen nicht relationale Daten in relationale umgewandelt werden. Gould (2003) erklärt in diesem Zusammenhang:

“[...] we need at least to believe that our data are robust indicators of the phenomenon we care about before we can legitimately impose major transformations on them. This is all the more important when the availability of thick descriptive material is diminished, as it necessarily is when our principal data sources are archival documents. For this reason, I will offer the prediction that the benefit of major reworkings of nonnetwork data into relational form will be inversely related to how historical the data are” (S. 265 f.).

Der Mehraufwand für die Gewinnung von umfangreichen und aussagekräftigen Daten ist sicherlich eines der größten Hindernisse bei historischen Fragestellungen. Ich stimme mit Fuhse (2008a) überein, dass insbesondere die „Verbindung von theoretischer Arbeit mit der Möglichkeit zur Überprüfung in empirischer Forschung“ (S. 2933) das Innovative an dieser Methodik ist. In gleicher Weise unterstreicht Neurath (2008) die forschungspragmatischen Vorteile der Sozialen Netzwerkanalyse, wenn mit größeren Datenmengen hantiert wird: „Diese neuen Techniken auf Basis algorithmischer Operationen bieten die Chance, enorme Datenmengen, die auf andere Weise gar nicht zu überschauen wären, zu analysieren“ (S. 140). Und auch Boyer (2008) unterstreicht, dass der Netzwerkbegriff dem Historiker als ein „Werkzeug der Deskription“ (S. 51) von Nutzen sein kann und als Analyserahmen von „[...] Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bzw. bei der Beantwortung von Warum-Fragen, gute Dienste [leistet, D. B.]“ (ebd.).

Den Import der Sozialen Netzwerkanalyse sehen Neurath und Krempel (2008) als Gewinn für historische Analysen an, da sie einen „neuen Blick auf die Vergangenheit“ (S. 62) bietet und „[...] neue Verfahren zur Erkundung und Bewertung von Strukturen bereit[hält, D. B.]“ (ebd.). Auch Gould (2003) ordnet die historische Netzwerkanalyse als substanziell ein. Sie ist für ihn ein „[...] fruitful way to generate new insights and questions and to reframe or resolve old ones“ (S. 242). Zum gleichen Ergebnis kommt auch Fuchs (2007b), der vor allem bei der Visualisierung von Netzwerken in Kombination mit empirischen Methoden die Chance für eine starke historische Netzwerkanalyse sieht (vgl. S. 191). Neurath und Krempel (2008) stimmen ihm zu: „Die Transformation von Matrizen in visuelle Informationen in Form von Netzwerkkarten macht die Stärke und Faszination dieser Forschung aus“ (S. 72). Sie erklären, dass die Visualisierung von Netzwerken ein weiterer Untersuchungsschritt der Netzwerkanalyse ist. Dadurch ist es möglich, „[...] vielfältige weitere Eigenschaften, so etwa Größe, Farbe oder die Form der Knoten, Kanten oder der durch diese gebildeten Teilsysteme in Karten [zu integrieren, D. B.]“ (ebd.). Sie verdeutlichen: „Erstaunlicherweise entstehen dabei oft einfach lesbare Abbildungen, die nicht nur Einblicke in Vorgänge in diesen Netzen gewähren, sondern es auch gestatten, besondere Teilsysteme als lokale Muster zu identifizieren“ (ebd.). Neurath (2008) betrachtet daher die Visualisierung nicht als bloße „Veranschaulichung der For-

schungsergebnisse“ (S. 140), sondern als ein eigenes Forschungsinstrument. Neben der Visualisierung liegt eine weitere Erklärungskompetenz von Netzwerken in der Entdeckung und Bedeutung von sogenannten schwachen Beziehungen (vgl. Granovetter, 1973), die bei einem ausschließlich hermeneutischen Vorgehen oftmals nicht beachtet werden. Für die folgende Untersuchung werden gerade diese schwachen Beziehungen zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Analyse und der Rekonstruktion des Netzwerkes von Friedrich Paulsen.

Trotz der Vorzüge der Netzwerkanalyse muss eingeräumt werden, dass sie als alleiniges Erhebungs- und Auswertungsinstrument für historische Fragestellungen nicht ausreicht. Sie muss durch andere interpretative Methoden ergänzt werden. Seibel und Raab (2003) konstatieren, dass bei „[...] historischen Untersuchungsgegenständen [...] daher die Verbindung mit den konventionellen Methoden der Primärquellenauswertung auf der Basis eines fundierten Kontextwissens unerlässlich [ist, D. B.]“ (S. 208). Düring und Keyserlingk (in Druck) erklären, dass die „Methode der historischen Netzwerkanalyse“ (ebd.) gerade in einer Kombination der Sozialen Netzwerkanalyse mit „Befunden der traditionellen Quellenauswertung“ (ebd.) und deren Interpretation besteht. Es wird deutlich, dass das Netzwerkkonzept ohne Modifikation nicht einfach aus dem Kontext der Sozialwissenschaften übernommen werden kann. Vielmehr muss es an die spezifischen historischen Erkenntnisinteressen und Forschungspraktiken angepasst werden (vgl. Neurath & Krempel, 2008, S. 59–79; Kocka, 1984, S. 173).

2.4 Der kombinatorische Ansatz

Anhand der „copierbücher“ (Dauser, 2008, S. 330) von Hans Fugger, die eine Sammlung von 4.676 versandten Briefen aus den Jahren 1566 bis 1594 beinhaltet, konnte Dauser (2008) die Kombination und den Gewinn von qualitativen und quantitativen Ansätzen eindrucksvoll veranschaulichen (vgl. S. 329–346). Sie verdeutlicht in ihrer Analyse, dass ein egozentriertes Korrespondenznetz qualitative Schwerpunkte setzt, aber „[...] die quantitative Erfassung von Grundstrukturen der im Brief abgebildeten Beziehungen [...] jedoch zugleich eine unverzichtbare Basis zur Gewinnung von Grundkoordinaten der Korrespondenz und ihrer Bedeutung [ist, D. B.]“

(S. 329). Den Mehrwert dieses kombinatorischen Ansatzes verdeutlicht sie folgendermaßen:

„Ziel ist es, die wechselseitige Ergänzung quantitativer und qualitativer Wege der Erschließung von Beziehungsgefügen zu demonstrieren, jenseits von Positionen, die sich quantitativen Verfahren vorschnell verschließen bzw. im Gegenteil qualitativen Untersuchungen einen rein metaphorischen Netzbegriff unterstellen – ein kombinatorischer Zugang, wie er mittlerweile v. a. in der qualitativ orientierten sozialwissenschaftlichen Forschung vielfach vertreten wird“ (ebd.).

Auch Kocka (1984) betont den Nutzen von quantitativen Methoden für historische Sachverhalte:

“One can put forward many arguments to explain why historical studies cannot and should not be completely transformed into a quantitative social-scientific history [...]. Here I want to concentrate just on one reason: There are several, frequently applied, intellectual operations in historical studies that do not lend themselves to quantification. One of them is the reconstruction of the meaning (verstehen) of human intentions and actions. Closely related is the reconstruction of the meaning (interpretation) of complex historical phenomena like institutions and symbols, social constellations, and ideas. In addition, historians try to relate specific topics and findings to a broad context [...] in order to make sense out of them. While such operations cannot be done in quantitative social-scientific way, they are by no means arbitrary [...]” (S. 175).

Für die Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analysen spricht sich auch Mayring (2001) in seinem gleichnamigen Aufsatz aus. Allgemein kann zur Kombination von quantitativen und qualitativen Analysen resümiert werden:

„Qualitativ orientierte Forschungsprojekte gewinnen durch [...] Verbindungsmöglichkeiten zunächst an Transparenz und methodischer Stringenz. Der instrumentell-technische Charakter von Forschungsstrategien wird stärker unterstrichen, wenngleich dies bei einer Übertreibung neue Gefahren birgt (Vernachlässigung der Forscher-Subjekt-Interaktion). Damit wird die Forschung stärker intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar. Weiterhin gewinnt qualitativ orientierte Forschung durch Hinzuziehen quantitativer Analyseschritte in aller Regel an Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Diese Systematisierungen und Generalisierungen geben Argumente an die Hand gegen die Vorwürfe mangelnder Wissenschaftlichkeit, wie sie heute noch vor allem in der Psychologie gegen qualitative Forschung erhoben werden“ (ebd.).

Beide Methoden stellen also „keinen Gegensatz“ (ebd.) dar, vielmehr besitzen beide Ansätze Schwächen und Stärken (vgl. Kocka, 1984, S. 176). Mayring (2001) plädiert

dafür: „[...] Analysestrategien differenziert dort einzusetzen, wo sie angemessen sind, wo sie ihre Stärken entfalten können, und damit auch nach einer Kombination qualitativer und quantitativer Strategien zu suchen“ (ebd.). Der Untersuchungsgegenstand und die Forschungsfrage sollten dabei immer ein „Primat“ (ebd.) gegenüber der Methode sein. Zunächst muss ein Forschungsgegenstand genau definiert werden, um anschließend eine angemessene Methode finden zu können. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Kombination beider Ansätze. Mayring (2001) bemängelt jedoch, dass es in vielen Untersuchungen zwar zur theoretischen Formulierung käme, aber in der Praxis „bewährte Verfahrensweisen“ (ebd.) weiterhin angewandt würden. Für eine Triangulation von quantitativen und qualitativen Methoden in Analysen plädieren ebenfalls Franke und Wald (2006). Sie verstehen darunter „[...] die Kombination von unterschiedlichen Methoden, durch welche eine umfassendere und präzisere Erkenntnisgrundlage gewonnen werden kann, als dies durch die alleinige Anwendung der einzelnen Methoden möglich ist“ (S. 154). Sie geben zu bedenken, dass bei einer Beschränkung auf nur eine methodische Grundlage oftmals andere wichtige Erkenntnisquellen ausklammert werden. Damit vertreten sie die Position, dass methodische Zugänge nicht als richtig oder falsch deklariert werden sollten, sondern als un- bzw. angemessen. Vorteile einer Methodentriangulation sind, dass verschiedene Methoden unterschiedliche Aspekte eines Untersuchungsgegenstandes beleuchten. Die Autoren tendieren dazu, die Schwächen der Methoden durch eine „Verknüpfung der Stärken“ (ebd.) zu überwinden. Auch Stegbauer (2008b) verweist darauf, dass die Netzwerkanalyse auf die „traditionelle quantitative und qualitative Forschung“ (S. 11) geradezu angewiesen sei, da diese Methoden wichtige Daten für die Interpretation der Strukturmuster liefern. Hollstein (2008) empfiehlt ebenfalls ein „*Mixed-Methods-Design*“ (S. 102), in dem sowohl „formale Netzwerkstrukturen“ (ebd.) als auch „qualitative Daten zu den Netzwerkpraktiken, Netzwerkwahrnehmungen und -orientierungen der Akteure“ (ebd.) erhoben werden sollten. Diese Kombination führe zu einer „qualitativen Netzwerkanalyse“ (Hollstein, 2006, S. 12), die es erlaube, „Fragen nach der Verknüpfung von Struktur- und Akteursebene sowie der Entstehung von der Dynamik von Netzwerken“ (ebd.) bearbeiten zu können.

Das Datenmaterial bzw. das historische Quellenmaterial für eine egozentrierte Netzwerkanalyse kann u. a. in Form von Briefwechseln vorliegen. Dabei muss nicht al-

lein der Nachweis von Netzwerken das Ergebnis einer Untersuchung sein, wünschenswert ist auch:

„[...] wie diese in konkreten Situationen aktiviert und aktualisiert wurden. Die Verbindung zwischen Netzwerkstrukturen und dem Handeln von Individuen und Gruppen lässt sich zwar nicht in jedem Falle schlüssig nachweisen, aber wenn qualitative und quantitative Analyseverfahren kombiniert werden, liefert die Verflechtungsanalyse häufig plausible Erklärungsmuster für das Verhalten von Akteuren in konkreten historischen Situationen“ (Häberlein, 2008, S. 328).

Auch Dauser (2008) verweist im Hinblick auf Briefnetze auf die Tragweite einer Analysekombination:

„Erst die Zusammenschau mit den quantitativen Ergebnissen zu Adressaten- und Themenstruktur im Zeitverlauf jedoch gibt der qualitativen Analyse eines Quellenbestandes wie der Briefe Hans Fuggers die Grundlage, auf der – wenn auch mit der Fokussierung auf das Ego dieser Korrespondenz – eine tragfähige Gewichtung der Einzelereignisse vorgenommen werden kann“ (S. 346).

Kempe (2008) weitet die Methodenkombination sogar auf das „Nicht-Netz“ aus:

„Heuristisch jedenfalls bleibt festzuhalten: Indem das Ungesagte, das Ausgeblendete, das Verschwiegene, das Exkludierte, das Umgangene, Verlorengegangene und Nichtverknüpfte als zu solchen Netzwerken dazugehörend beschrieben wird, ließen sich auch wieder stärker ‚hermeneutische‘ Momente in eine eher auf formale Aspekte abstellende Herangehensweise mit aufnehmen. Quantitative Untersuchungen mit qualitativen zu verbinden, könnte dann zur hohen Kunst der Netzwerkanalyse werden“ (S. 314).

Auch Böhme (2004) hebt die Koexistenz von Netz und Nicht-Netz heraus. Netze seien immer nur dadurch Netze, da sie gerade „nicht Flächen *decken* oder Räume *erfüllen*“ (S. 21), sondern weil sie sich von einem „Dazwischen“ (ebd.) abheben würden. Weiter führt er aus:

„Man kann es das Metaxü des Aristoteles nennen. Erst durch das ‚Dazwischen‘ heben sich Knoten und Linien heraus, die Netze bilden. Räume, reale wie mentale, sind also Räume erst durch die Koexistenz von Netz und Nicht-Netz. Selbstverständlich ist auch das ‚Dazwischen‘ konstitutiv für das Netz – und vice versa. Das Netz ist zwar das totum eines Raums, aber nicht das Alles (pan)“ (ebd.).

Bei der Erhebung eines egozentrierten Netzwerkes ist zu bedenken, dass es allein schon von seiner Grundstruktur her zunächst nur einen Vergleich von Zweierbeziehungen einzelner *Alteri* mit dem *Ego* erlaubt. Eine Gewichtung der Bedeutung der *Alteri* füreinander ist daraus noch nicht ableitbar. Diese Erkenntnisse können sich

nur auf prosopografische Recherchen und auf solche Informationen beschränken, die in den Briefen zwischen dem Ego und den Alteri enthalten sind. Im Gegensatz zu Gesamtnetzwerken bietet ein egozentriertes Netzwerk nur die Perspektive auf die zu untersuchenden Beziehungen, die im Fokus des Egos liegen (vgl. Dauser, 2008, S. 329). Jansen (2006) verdeutlicht:

„Sie stellt einen minimalen netzwerkanalytischen Zugang zur Realität dar, insofern nur Daten über einzelne fokale Akteure, nicht aber über Gruppen oder Gesamtnetze erhoben werden. Ein wesentlicher Nachteil der ego-zentrierten Netzwerkanalyse ist es daher, dass Analysen von Positionen und Rollenverflechtungen nicht möglich sind“ (S. 79).

Speziell für die Anwendung der Netzwerkanalyse kommen Fangerau und Halling (2009) zu einem überraschenden Ergebnis. Sie sprechen sich für „[...] die Berechtigung einer methodisch und theoretisch unscharfen Forschungspraxis [aus, D. B.], die Netzwerke heuristisch einsetzt und dabei nicht als alleiniges Dogma überhöht“ (S. 283).

Es kann festgehalten werden, dass die Netzwerkanalyse für historische Untersuchungen und in Kombination mit anderen Methoden trotz aller Bedenken brauchbar eingesetzt werden kann und eine tiefgreifende Erschließung von historischen Forschungsfragen ermöglicht. Netzwerkvisualisierungen erweitern demnach das „Sehfeld des Historikers“ (Neurath, 2008, S. 143).

2.5 Korrespondenzen als Netzwerkbildung

In der jüngeren wissenschaftlichen Literatur gibt es Ansätze, die Netzwerkanalyse gezielt zur Untersuchung von Verbindungen innerhalb von Korrespondenznetzen und Prozessen der Netzwerkbildung einzusetzen. Dauser, Hächler, Kempe, Mauelshagen und Stuber (2008) haben so die Briefwechsel von Botanikern im 18. Jahrhundert untersucht und darüber neuartige Erkenntnisse zum Wissenschaftssystem der Frühen Neuzeit gewinnen können. Im Bereich der Historischen Bildungsforschung leisteten Schmitt, Lindemann-Stark und Losfeld (2007) für die Relativierung von Briefwechseln und Netzwerkbildungen am Beispiel von Joachim Heinrich Campe Pionierarbeit, indem sie seine „Korrespondenz als Beziehungskosmos“ (S. 49) verstanden und als „ausgedehntes Kommunikationsnetzwerk“ (S. 50) rekonstruierten. Auch Horlacher und Tröhler (2009) stellten für die Vollendung der Kritischen Gesamtausgabe

der Werke und Korrespondenz von Johann Heinrich Pestalozzi dessen sämtliche Briefe zusammen und vervollständigten sie durch „Partnerbriefe“ (S. V). Mithilfe einer „Kontextualisierung“ (ebd.) konnten sie so das „Diskursumfeld Pestalozzis“ (ebd.) um 1800 herstellen.

Düring und Stark (im Druck) erklären, dass es vorwiegend Historiker seien “[...] who begin to see correspondences as representations of social environments. Senders and recipients are connected through a network of letters that in itself provides information about both individual actors and collectives” (ebd.). Die Netzwerkanalyse scheint daher geeignet zu sein, wissenschaftshistorische Sachverhalte in ihrer kommunikativen Komplexität zu erfassen. Für die Untersuchung eines persönlichen Netzwerkes sind besonders jene Quellen von Bedeutung, die eine subjektive Wichtigkeit von sozialen Verbindungen hervorheben und nicht unbedingt solche, die diese einfach nur dokumentieren. Wetherell (1998) erklärt:

“A few qualitatively revealing diaries or collections of personal correspondence can sustain an EC [Egocentric Network, D. B.] analysis since the object of study is to analyze the social network of an individual, never the entire social system that the WN [Whole Network, D. B.] approach seeks to comprehend. [...] Historical accounts that document affection or social support have been used to reconstruct visions of networks in the past, but not in systematic ways characteristic of contemporary egocentric SNA [Social Network Analysis, D. B.]. Indeed, the promise of the EC approach in HSNA [Historical Social Network Analysis, D. B.] has yet to be realized” (S. 130).

Junker (2009) bezeichnet die Netzwerkanalyse als ein „unverzichtbares Hilfsmittel“ (S. 211), da zahlreiche wichtige Interaktionen von Wissenschaftlern nicht in den offiziellen Institutionen und Publikationsmedien, sondern im Verborgenen bspw. im privaten Kontext vorkommen. Die Spuren dieser Netzwerke finden sich in publizierten Danksagungen, in dokumentierten Erinnerungen oder Briefwechseln (vgl. ebd.). Briefkommunikation wird nach Langeheine (1983) grundlegend definiert „[...] als räumlich und zeitlich getrennte und deshalb indirekte (schriftliche) zentrierte Interaktion zwischen zwei fest bestimmten Kommunikationspartnern (Einzelpersonen oder Institutionen) mit wechselnder Schreiber-Leserrolle“ (S. 193). Daneben existieren zudem Ereignisse wie persönliche Gespräche oder flüchtige Treffen, die aber kaum Spuren hinterlassen und deren Bedeutung den Akteuren oft nicht bewusst ist. Doch genau diese informellen oder nicht dokumentierten Zusammenkünfte können gleich-

zeitig ein „Schlüssel zum Verständnis einer Situation“ (Junker, 2009, S. 211) sein. Eine Netzwerkanalyse, „[...] die auch auf vermeintlich nebensächlichen Hinweisen beruht, kann in einer solchen Situation für das Verständnis der Wissenschaft und ihrer Geschichte etwas Ähnliches leisten wie eine gelungene Psychoanalyse für das Individuum – sie kann die unterbrochenen und verdrängten Verbindungen zwischen den isolierten Arealen wiederherstellen und ihnen so neuen Sinn verleihen“ (ebd.).

Korrespondenz als Teil von Kommunikation schafft also Vernetzung. Kempe (2008) zeigt in seinem Aufsatz „Zwischen den Maschen“, dass auch die Löcher konstitutiv zu einem Korrespondenznetz gehören. Bisher ist die Bedeutung von Zwischenräumen, das „Nicht-Verknotete“ (S. 301), in Analysen immer stiefmütterlich behandelt worden. Er plädiert dafür, dass auch das Nichtgesagte und das, was zwischen den Zeilen in der postalischen Kommunikation zu lesen ist, in eine Netzwerkanalyse mit einbezogen werden müsse (vgl. S. 306 f.). Der Historiker Ginzburg zeigt in seinem Buch „Spurensicherung“ (2002), dass Indizien und Spuren als historische Methoden durchaus geeignet sind, auch wenn sich gerade bei den qualitativen Wissenschaften ein „Rest von Unsicherheit“ (S. 47) nie ganz vermeiden ließe. Er stellt anhand von Sigmund Freud, Sherlock Holmes und Giovanni Morelli dar, dass auch noch so „feine Spuren“ (S. 17), in diesem Fall Symptome, Indizien oder auch malerische Details, eine „sonst nicht erreichbare Realität“ (ebd.) einfangen können. Die Erklärung liegt für ihn im Indizienparadigma, das sich auf die Semiotik stützt (vgl. ebd.). Spuren können entziffert werden und lassen damit eine Rekonstruktion zu (vgl. S. 47 f.). Schriften oder auch Diskurse können mithilfe des Indizienparadigmas untersucht werden (vgl. S. 40).

Nach Kocka (1984) ist die Rekonstruktion der Vergangenheit eine der wichtigsten Aufgaben von Historikern. Trotz gleichen Quellenmaterials können dabei durchaus verschiedene Ergebnisse zutage treten:

“[...] as one can learn from Max Weber or as one can experience in one’s own research, the same body of data permits different conceptualizations, explanations, and interpretations. The source information about a complex phenomenon (e. g., industrialization) does not *sufficiently* tell how different parts or dimensions of the complex phenomenon relate to each other. It is the task of the historian to ‘reconstruct’ the relations between the parts or dimensions of past phenomena. [...] The job cannot be done by concentrating on the sources exclusively. More is needed” (S. 171).

Vor allem die Interpretation von Sachverhalten, die sich auf vermeintlich Wertloses oder auf Nebensächlichkeiten stützen, kann Details liefern, die aufschlussreich sind (vgl. Ginzburg, 2002, S. 16). Ginzburg (2002) kommt zu dem Schluss:

„Die Geschichtsschreibung ist eine Sozialwissenschaft *sui generis* geblieben und bedingungslos an das Konkrete gebunden. Auch wenn der Historiker sich explizit oder implizit auf eine Reihe von vergleichbaren Phänomenen beziehen muß, bleiben die Strategie seiner Erkenntnis und seine Ausdrucksweise zutiefst individualisierend (auch dann, wenn das Individuum eine soziale Gruppe oder eine ganze Gesellschaft ist). Insofern kann man den Historiker mit einem Arzt vergleichen, der die Krankheitsbeschreibungen nur benutzt, um die spezifische Krankheit des Einzelnen zu analysieren. Wie die medizinische Erkenntnis ist auch die Erkenntnis der Geschichte indirekt, durch Indizien vermittelt, konjunktural“ (S. 24).

Das Besondere an postalischen Korrespondenzen ist, dass sie „[...] zwar Räumlichkeiten ‚horizontal‘ zusammenschließen, dabei aber zugleich ‚vertikal‘ erhebliche Zeiträume aufgefaltet werden, in denen nicht geringe Dissonanzen entstehen können. Das betrifft vor allem den Ressourcenaustausch und den Realientransfer [...]“ (Kempe, 2008, S. 304). Eine Eigenschaft von Korrespondenznetzen ist

„[dass hier, D. B.] Verknüpfung [...] Abreißen voraus[setzt, D. B.] und umgekehrt. Der Abbruch eines Kontaktes gehört in den Korrespondenznetzen ebenso zum Alltag wie die Knüpfung neuer Kontakte. Gründe eines Kontaktabbruchs können verschiedene sein. Ein Kontakt kann einfach nur mangels Kontaktpflege ‚einschlafen‘ oder abrupt abgebrochen werden, der Abbruch kann endgültig oder nur temporär sein“ (S. 307 f.).

Briefe ermöglichen Einblicke in die individuellen Gedanken und Interpretationen des Schreibers. Dabei darf nicht vergessen werden, dass sie meist fragmentarisch und unzusammenhängend sind. Sie variieren in Form und Thematik. Besonders Privatbriefe sind von einer gewissen Sprunghaftigkeit und einem Überfluss an beiläufigen Assoziationen geprägt (vgl. Mattenklott, Schlaffer & Schlaffer, 1989, S. 9). Priem (2000) verdeutlicht anhand von Eduard Sprangers privatem Briefwechsel dennoch die Bedeutung von Briefen. Sie beschreibt dessen Briefaustausch mit Frauen als einen „Subdiskurs zum wissenschaftlichen Diskurs“ (S. 37):

„Die spezifischen Eigenschaften dieser Textsorte erlauben es, Kommunikation retrospektiv aus der Außenperspektive zu beobachten. Gerade weil in Briefen, trotz konzentriertem Ausdruck als im Gespräch und trotz dem Zwang zu präziser Formulierung, kein Anspruch auf Allgemeinheit erhoben wird, können diese als eine wich-

tige und richtungsweisende Plattform gelten, auf der Gedankengänge fragmentarisch und unsystematisch erprobt und entwickelt werden“ (ebd.).

Für die Bedeutung von Briefen aus dem 17. Jahrhundert in Korrespondenznetzwerken stellt Hatch (2000) folgende These auf, der auch noch in den Briefwechseln bis in das 20. Jahrhundert hinein Gültigkeit zugesprochen werden kann:

“However humble and ordinary, handwritten letters were a powerful form of communication and a fact of daily life. [...] The letter [...] cut across traditional boundaries of space, time, language, religion, class, and confessional domain” (S. 168).

Briefe überwinden also Kommunikationsgrenzen nicht nur im Sinne von geographischen Distanzen. Nähe oder Distanz im Schreiben sind hierbei von der räumlichen Entfernung völlig unabhängig, der Briefeschreiber bestimmt diese selbst. Die Beziehungen der postalischen Kommunikation sind unterschiedlicher Natur. Sie können die Fortsetzung eines persönlich begonnenen Kontakts sein, eine Intensivierung eines bereits bestehenden Kontakts bedeuten oder eine Verflachung darstellen, z. B. wenn nur noch Hauptaspekte sachlich vermittelt werden. Sie können aber auch den Anfangspunkt eines Gedankenaustausches oder einer Brieffreundschaft bedeuten (vgl. Baasner, 1999, S. 2).

Neben der Mitteilung alltäglicher Themen war die schriftliche Kommunikation im 19. Jahrhundert ein notwendiger Informationsaustausch sowie ein Mittel, in ein Netz sozialer Interaktion eingebunden zu sein (vgl. S. 4–14). Obwohl um 1900 mit der Einführung des Telefons als modernes Kommunikationsmittel dieses zu einem wichtigen Indikator der „inneren Urbanisierung“ (Kuhn, 1997, S. 110) wurde (im Jahr 1905 führte z. B. in Berlin jeder Bewohner rund 128 Telefongespräche), zählten der Brief und die Postkarte zu den wichtigsten „mittelbaren Kommunikationsmitteln“ (ebd.). In Berlin stieg die Zahl der versandten Briefe und Postkarten von 280 Millionen im Jahr 1896 auf 676 Millionen im Jahr 1906 an (vgl. ebd.).

Für die Erforschung von historischen Netzwerken im Bereich von Transferprozessen gehören also die schriftlichen Kommunikationsmittel zu den wichtigsten Quellen überhaupt, denen bisher kaum Beachtung geschenkt worden ist. Auch Hatch (2000) betont in seiner Enzyklopädie zur Wissenschaftlichen Revolution, dass detaillierte Analysen von Korrespondenznetzen bisher noch nicht unternommen worden seien (vgl. S. 168). Ein Grund hierfür könnte im Verständnis der traditionellen Quellenkunde liegen. So wird der Brief immer noch den Urkunden und Akten untergeordnet

(vgl. Brandt, 2007, S. 118). Aus dieser Sicht verwundert es nicht, wenn Briefforschung bisher meist nur in autobiografischen oder familiengeschichtlichen Zusammenhängen erfolgte (vgl. Kempe, 2004, S. 408). Brandt (2007) versteht zwar unter einem Privatbrief ein „[...] Erzeugnis der privat-intimen Sphäre [...] (als Liebes-, Freundschafts-, Familienbrief, Gruß und Teilnahme ausdrückend, als wissenschaftliches oder literarisches-künstlerisches Mitteilungsmittel usw.)“ (S. 118) und verweist so zugleich auf die Vielfältigkeit des Inhalts, kategorisiert ihn aber lediglich als „literarische Form des Überrestes“ (ebd.) von Urkunden und Akten. Auch andere Autoren wie z. B. Schmid (2004) unterstützen diese klassische Differenzierung des Quellenwesens, sehen aber dennoch die Bedeutung des Briefes gerade in seiner Verknüpfung mit der Kulturentwicklung:

„Die Bedeutung des Briefes als historische Quelle beruht darauf, daß er unmittelbare Einblicke in alle Sphären persönlicher, zwischenmenschlicher Beziehungen bietet. Er enthält nicht nur Informationen über Fakten und Ereignisse, sondern läßt in vielen Fällen Gedanken und Gefühle der Briefpartner erkennen, zeigt ihre persönlichen Leidenschaften und Nöte und macht Motive ihres Denkens und Handelns deutlich. Briefe bilden damit eine unentbehrliche Ergänzung der in Urkunden und Akten enthaltenen Quellenüberlieferung“ (S. 113 f.).

Aus Sicht der klassischen Kulturgeschichte wird der Brief so selbst zum „Kulturträger“ (Kempe, 2004, S. 408). Steinhausen ([1889/91] 1968) schrieb schon Ende des 19. Jahrhunderts über den Brief als historische Quelle:

„So kann uns die Betrachtung des deutschen Briefes wichtige Beiträge zur Kulturgeschichte im weitesten Sinne, zur Geschichte des Verkehrs und der Geselligkeit, der Entwicklung der Volksbildung und des Volkslebens, wie des Volksgeistes und Volkscharakters gewähren“ (S. IV).

Briefe leisten besonders dann Erhebliches, wenn es darum geht, die Genese und den Transfer von Wissen zu untersuchen. Das Medium Brief ist zwischen der privaten und öffentlichen Sphäre situiert. Kempe (2004) verdeutlicht diese Position:

„Damit nimmt der briefliche Verkehr zugleich eine besondere Stellung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit ein. Im Unterschied zur privaten Situation des Gesprächs gewinnt das im Brief Ausgedrückte allein durch dessen schriftliche Fixierung einen objektiven und prinzipiell öffentlichen Charakter, im Unterschied aber zum Aufsatz oder Buch bleibt durch die Verbindung von Absender und Adressat in gewisser Hinsicht das subjektive Moment einer privaten Gesprächssituation erhalten“ (S. 413).

„Briefe sind Publikationen mit der Auflagenhöhe 1“, konstatieren Mattenklott et al. (1989, S. 11). Für Autoren bestand zwischen 1750 bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts zwischen Brief und Werk eine Konkurrenzsituation. Weil der Brief sich oftmals nur an einen Leser wendet, ist seine Attraktivität für den Schreiber eingeschränkt, wobei die Briefform zu jener Zeit durch „Verzicht auf Glanz und Wirkung“ (ebd.) einbüßte. Im Gegensatz zu den männlichen Autoren trat die Korrespondenz bei Verfasserinnen an die Stelle derartiger Werke. Deren Briefe waren ihnen oft in Qualität und Umfang ebenbürtig und hatten eine gewisse „Welthaltigkeit“ (ebd.). Am Beispiel der Landschaftsprosa Bettina von Arnims (1785–1859) und anderer Frauen zeigen Mattenklott et al. (1989):

„Was die Männer am Brief sparen, um es dem Werk zukommen zu lassen, wird bei den Frauen uneingeschränkt dem Brief anvertraut, der oft ihre einzige Form intellektueller Produktivität bleibt, so daß auch Energien in ihn eingehen, denen man die weniger zufällige Werkgestalt gewünscht hätte“ (S. 11).

Nur Korrespondenzen, die eine Nähe zum literarischen Werk aufwiesen, erhöhten den Sachgehalt der Briefe männlicher Autoren. Deshalb war es im 19. Jahrhundert nicht untypisch, dass als Anhang einer Publikation Kommentare in Briefform erschienen (vgl. ebd.). Briefe dokumentieren Themen, die den Schreiber beschäftigen und sind Spuren seiner (Bildungs-)Ideen.

“Unlike the printed book, letters repeatedly fail to separate public and private. At their best, they tell the story behind the book – the first inklings, second guesses, second thoughts” (Hatch, 2000, S. 169).

Auch Georg Simmel ([1908] 1999) widmet dem Schriftverkehr in seiner „Soziologie“ einen mehrseitigen Exkurs (vgl. S. 429–433). Für ihn ist der Brief ein soziologisches Phänomen, der, wenn geschrieben, über eine „objektive Form“ (S. 430) verfügt und eine gewisse „Zeitlosigkeit“ (ebd.) besitzt. Der Brief ist ein „Ort der ‚Deutungen‘“ (S. 432), der auch „Mißverständnisse“ (ebd.) mit sich bringen kann. Von der „Geheimhaltung her“ (S. 429) muss dem Brief eine „ganz eigenartige Konstellation“ (ebd.) zugesprochen werden, da die schriftliche Form „[...] zwar nur eine potentielle, aber dafür unbegrenzte ‚Öffentlichkeit‘ einschließt [...]“ (ebd.):

„Und gerade in der letzteren Hinsicht ist der Brief als Verkehrsform etwas ganz Einzigartiges. Bei unmittelbarer Gegenwärtigkeit gibt jeder Teilnehmer des Verkehrs dem andern mehr als den bloßen Inhalt seiner Worte; indem man sein Gegenüber sieht, und in die mit Worten gar nicht auszudrückende Stimmungssphäre desselben

eintaucht, die tausend Nuancen in der Betonung und im Rhythmus seiner Äußerungen fühlt, erfährt der logische oder der gewollte Inhalt seiner Worte eine Bereicherung und Modifikation, für die der Brief nur äußerst dürftige Analogien besitzt; und auch diese werden im Ganzen nur aus Erinnerungen des persönlichen Verkehrs erwachsen. Es ist der Vorzug und der Nachteil des Briefes, prinzipiell den reinen Sachgehalt unsres momentanen Vorstellungslebens zu geben und das zu verschweigen, was man nicht sagen kann oder will. Und nun ist das Charakteristische, daß der Brief, wenn er sich nicht etwa nur durch seine Ungedrucktheit von einer Abhandlung unterscheidet, dennoch etwas ganz Subjektives, Augenblickliches, nur Persönliches ist, und zwar keineswegs nur, wenn es sich um lyrische Expektorationen, sondern auch wenn es sich um durchaus konkrete Mitteilungen handelt. Diese Objektivierung des Subjektiven, diese Entkleidung des letzteren von allem, was man gerade jetzt von der Sache und von sich selbst nicht offenbaren will, ist nur in Zeiten hoher Kultur möglich, wo man die psychologische Technik hinreichend beherrscht, um den momentanen Stimmungen und Gedanken, die auch nur als momentane, der aktuellen Anforderung und Situation entsprechende, gedacht und aufgenommen werden, dennoch Dauerform zu verleihen. Wo eine innere Produktion den Charakter des ‚Werkes‘ hat, ist diese Dauerform durchaus adäquat; im Brief aber liegt ein Widerspruch zwischen dem Charakter des Inhalts und dem der Form, den zu produzieren, zu ertragen und auszunutzen es einer beherrschenden Objektivität und Differenziertheit bedarf“ (S. 430 f.).

Auch wenn Mattenklott et al. (1989) herausstellen, dass seit Beginn des 19. Jahrhunderts Briefe nicht für ein größeres Publikum bestimmt waren, so verneinen sie jedoch nicht, dass eine „mögliche Publizität“ (S. 7) Briefeschreiber schon immer beeinflusst habe. Veröffentlichte Privatbriefe sind stets aus dem Zusammenhang gerissen. Die vielfältigen Lebensumstände, aus denen sie stammen, gehen verloren, aber sie dokumentieren das Privatleben des Schreibers (vgl. ebd.). „Kaum geschrieben, ist der Brief schon überlebt. Ehe Briefeschreiben historisch altert, geht über jeden einzelnen Brief sogleich das Leben hinweg“, schlussfolgern Mattenklott et al. (ebd.).

Die Verbindung zwischen Korrespondenz und Netzwerkbildung besteht also darin, dass Briefwechsel zum einen dem (wissenschaftlichen) Austausch dienen, aber zugleich auch persönliche Beziehungen aufrechterhalten und dem Netzwerk des Briefeschreibers Stabilität verleihen. „Sie sichern informelle Kontakte jenseits der Akademien, Universitäten und wissenschaftlichen Zeitschriften, indem sie bestehende institutionelle Verbindungen erweitern, unterlaufen oder neu vernetzen können, was ihnen gegenüber den anderen Kommunikationsmedien der Gelehrsamkeit zur gröss-

ten medialen Flexibilität und Elastizität verhilft“, so Stuber, Hächler und Steinke (2005, S. 17).

Für die Rekonstruktion persönlicher Netzwerke einer Einzelperson durch Korrespondenzen kann ein Netzwerk nur dadurch vollständig beschrieben werden, dass neben den Verfassern auch die weiteren Akteure, die in den geschriebenen Briefen erwähnt werden, in die Analyse mit einbezogen und ihre Verbindung zu *Ego* und *Alteri* gezogen werden. Würde man lediglich die Namen der Schreiber in Beziehung zum *Ego* aufführen, so besäße das Netzwerk eine sternförmige Struktur, welche die einzelnen Knoten ausschließlich mit dem *Ego* verbinden würde. Fangerau (2009) verdeutlicht den Vorteil der Erweiterung des Netzwerkes um die erwähnten Personen in Briefen:

„Unter der Annahme, dass das Auftreten von Namen in der Korrespondenz ähnlich wie das Zitieren in der formellen wissenschaftlichen Kommunikation anzeigt, ob und in wie fern sich Briefeschreiber oder -empfänger mit einer Persönlichkeit überhaupt beschäftigen, nehmen auf diese Weise entstehende Personennetzwerke einen Doppelcharakter ein: Auf der einen Seite spiegeln sie direkte und indirekte soziale Kontakte wieder, auf der anderen Seite können sie – ebenso wie Zitationen – als intellektuelle Grundlage oder intellektueller Kontakt gedacht werden. In Korrespondenzen genannte Personen können so im Wesentlichen vier Charakterzüge tragen [...]. *Erstens* werden Personen genannt, zu denen Briefsender und/oder -empfänger informelle persönliche Kontakte unterhalten, ohne dass sie sich begegnet sein oder in einem engeren Verhältnis stehen müssen. *Zweitens* können genannte Personen in indirektem sozialen Kontakten zu den Korrespondenten stehen. *Drittens* werden Personen aufgeführt, mit denen sich einer der Korrespondenzpartner oder beide intellektuell so weit auseinandergesetzt hat bzw. haben, dass sie Eingang in einen persönlichen, kommunikativen Austausch finden. *Viertens* tauchen Namen der Zeitgeschichte auf, die in keiner direkten Beziehung zu den Korrespondenten stehen müssen, aber deren Leben in soweit beeinflussen, dass sie Kommunikationsgegenstand sind (z.B. Politiker)“ (S. 222 f.).

Der Zusammenhang zwischen Korrespondenz und Netzwerkbildung wird also dadurch hergestellt, dass Brieftexte erstens eine „Folge von Sprachhandlungen“ (Stuber et al., 2005, S. 10) darstellen, zweitens eine „thematische Basis“ (ebd.) haben und drittens „Beziehungsträger“ (ebd.) sind. Stuber et al. (2005) führen weiter aus: „Briefanalyse ist demnach nie blosse Sprachhandlungsanalyse, sondern immer auch Situationsanalyse und Analyse der Partnerbeziehung“ (ebd.).

Der historische Brief wird daher zur direkten Quelle für die Erforschung von Netzwerkbildungen. Kempe (2008) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich Funktion und Relevanz von Korrespondenznetzen aber nicht nur an der „Selbsteinschätzung der Briefschreiber“ (S. 309) oder an der Quantität von Briefwechseln ausmachen lassen. Daher ist eine Methodenkombinatorik für die Erforschung von Korrespondenznetzen unverzichtbar. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass Briefwechsel zum einen als Konsequenz und zum anderen als konstituierendes Medium für Netzwerke von Bedeutung sind. Hasselberg (1999) führt aus:

“The letter culture can be tied to the social network rationality, and must be seen both as a consequence of this rationality, and as an active ingredient in producing and reproducing the social network – both concrete social relations and the set of rules which upheld them” (S. 105).

Das bedeutet, dass das Korrespondieren von Personen den Beweis dafür liefert, dass sich ein Netzwerk entwickelt oder realisiert und aktiv genutzt wird.

2.6 Fazit

Dieser Überblick über die Methodik der Netzwerkanalyse zeigt, dass bei historischen Fragestellungen neben zahlreichen Potenzialen ihre Grenzen vorwiegend vom überlieferten Quellenmaterial abhängen. Bei der vorliegenden Untersuchung ist dieses nur fragmentarisch erhalten. Der Briefnachlass von Paulsen besteht vorrangig aus Briefen seiner Korrespondenzpartner. Paulsens eigene Briefe liegen größtenteils nicht vor. Daher muss die Anwendbarkeit der historischen Netzwerkanalyse auf der Basis von Briefnachlässen relativiert werden. Von einem vollständigen Briefwechsel kann beim Paulsen-Nachlass nicht gesprochen werden. Paulsen erstellte keine Abschriften seiner eigenen Briefe. Seine wenigen Originalbriefe sind von Privatpersonen an seine Nachkommen übergeben worden. Sein Briefwechsel konnte nur anhand der Briefe der Alteri rekonstruiert werden, die in anderen Archiven aufgefunden wurden. Dieser Schritt erforderte allerdings einen immensen Mehraufwand und führte nur beschränkt zu zufriedenstellenden Resultaten, da sich Briefsammlungen von unbekannten oder nicht berühmten Personen häufig ausschließlich in Privatbesitz befinden oder gar schon vernichtet worden sind. Eine Rekonstruktion des Netzwerkes und die Beziehungen der Akteure sowie netzwerkanalytische Kategorien können

im vorliegenden Fall daher erst nach weiteren Quellenstudien und einer gründlichen Datenaufbereitung des Paulsen-Nachlasses gebildet werden (vgl. Gould, 2003, S. 266; Seibel & Raab, 2003, S. 208). Eine Ergänzung um andere Quellen, z. B. durch seine Biografie (vgl. Paulsen, 2008), wurde ebenfalls in Erwägung gezogen.

Es wurde jedoch bereits deutlich, dass sich Netzwerke durch postalische Korrespondenz konstituieren bzw. sich in ihnen manifestieren. Für die Untersuchung von Paulsens transatlantischem Netzwerk kann dabei die egozentrierte Netzwerkanalyse sinnvoll eingesetzt werden, wobei die zu erfassenden Beziehungen zunächst solche zwischen der fokalen Person Paulsen und seinen Alteri sind. Eine Erweiterung der Netzwerkstruktur erfolgt nach der Auswertung der Korrespondenz durch das Hinzufügen von indirekten Akteuren, über die in den Briefen geschrieben wurde. Unterschiedlichste Beziehungsarten und -ebenen kommen dabei zum Tragen. Neben starken Beziehungen (wie Freundschaften) werden auch schwache betrachtet. Ihnen kommt eine wichtige Funktion bei der Diffusion von Wissen und Information zu.

Eine Triangulation von quantitativen und qualitativen Methoden kann dabei helfen, Beziehungsstrukturen zu deuten und die Mechanismen des Netzwerkes zu erklären. Gerade bei historischen Netzwerkanalysen ist eine Ergänzung durch weitere interpretative Methoden unumgänglich. Auch die Visualisierung von Netzwerken, verstanden als ein eigenes Forschungsinstrument, kann weiteren Aufschluss über die Netzwerkstruktur und -beziehungen bieten und Hilfe bei der Generierung für Forschungshypothesen leisten. Die Netzwerkanalyse ist daher als eine Methodenerweiterung zu verstehen, die neue Einsichten in historische Fragestellungen ermöglicht und einen Untersuchungsgegenstand so noch differenzierter erschließt.

3 Transnationale Netzwerke als Medien des Kulturtransfers

Die Netzwerkanalyse ist als Methode in den Geistes- und Sozialwissenschaften angekommen. Im Folgenden wird gezeigt, dass im Bereich der transnationalen Geschichte den transnationalen Netzwerken besondere Aufmerksamkeit zukommt, da sie außerhalb von staatlichen Organisationen operierten und zur Verbreitung und Vernetzung von Wissen, Werten und Normen etc. beitrugen. Daher hatten sie einen großen Anteil an Internationalisierung- und Globalisierungstendenzen im 19. Jahrhundert. Auf diesen Forschungsbereich und die Besonderheit von grenzüberschreitenden Netzwerken wird im weiteren Verlauf eingegangen. Als Methode bedient sich die transnationale Geschichte der historischen Komparatistik oder der Kulturtransferforschung. Hier wird allerdings nur die Kulturtransferforschung erläutert, die eine Nationalisierung in der Geschichtswissenschaft zu überwinden sucht und die die Träger von Transfers zwischen Kulturen in den Mittelpunkt rückt. Für die Historische Bildungsforschung scheint das Konzept des „educational lending and borrowing“ zur Interpretation von Transformations-, Diffusions- und Rezeptionsprozessen hilfreich zu sein. Es bietet den Vorteil, dass es Transferprozesse in verschiedene Phasen differenziert. Auch dieser Ansatz und sein Nutzen für die vorliegende Arbeit soll im Folgenden betrachtet werden.

3.1 Grenzüberschreitende Netzwerke

In neuester Zeit haben Kultur- und Gesellschaftshistoriker im Internet mit „geschichte-transnational“ eine Plattform geschaffen, die sie als ein „Fachforum zur Geschichte des kulturellen Transfers und der transnationalen Verflechtungen in Europa und der Welt“ eingerichtet haben.¹⁹ Hier werden u. a. Informationen über den genannten Sachverhalt ausgetauscht (vgl. Schulz, 2004).

Die transnationale Geschichte hat derzeit Konjunktur und ist nach Middell (2007) ein „Produkt der späten 1990er Jahre“ (S. 49), das allerdings noch keine „klare Ordnung der Felder“ (ebd.) entwickelt hat. Sie wird gegenwärtig – nachdem sie sich in den letzten Jahren vom Nationalismus immer mehr distanzierte – von drei Entwicklungen

¹⁹ Vgl. <http://geschichte-transnational.clio-online.net> [03.03.2012].

beeinflusst: von der Kulturtransferforschung, der „Erneuerung der Weltgeschichtsschreibung“ (S. 53) und dem „spatial turn“ (ebd.; vgl. Fuchs, Kesper-Biermann & Ritzi, 2011, S. 9). Vor allem die Kulturtransferforschung ist für die transnationale Geschichtsschreibung grundlegend. Middell (2007) führt aus:

„Die Dynamik moderner transnationaler Geschichte beruht gerade auf der Zunahme kultureller Transfers, d. h. auf der immer häufiger anzutreffenden kritischen Haltung einzelner Personen oder Milieus gegenüber Defiziten der eigenen Gesellschaft, die einen Prozess der Suche nach externen Vorbildern und Mustern in Gang setzt, deren Aneignung (bzw. produktive Ablehnung und Anverwandlung) einerseits die Entwicklung vorantreibt, andererseits Beobachtung ‚fremder‘ Gesellschaften noch intensiviert“ (S. 59).

Auch wenn in der Kulturtransferforschung ein Vergleich häufig nur anhand zweier Nationen vorgenommen wird, so ergeben komplexere Studien, dass meist mehrere Kulturkreise hierbei involviert sind (vgl. S. 62).

Die transnationale Geschichtsforschung überschreitet Staats- und Sprachgrenzen und hat nicht nur die Nation als primären Bezugspunkt. Kaiser (2004) verdeutlicht:

„Transnationale‘ Beziehungen meint nicht im strengen Wortsinne bloß solche über national(staatlich)e Grenzen hinweg [...], sondern auch über solche geographischer, ethnischer und kultureller Natur“ (S. 66).

Der Begriff *transnational* ist jedoch in der Geschichtswissenschaft bisher kaum eingeführt bzw. verwendet worden (vgl. Osterhammel, 2001, S. 471). Ergründet man, was sich hinter dem Begriff verbirgt, so stellt man fest, dass damit weder eine ausgearbeitete Theorie noch eine besondere Untersuchungsmethode verbunden sind. In der wissenschaftlichen Literatur wurde der Begriff seit den 1960er und vermehrt in den 1970er Jahren vorrangig im Bereich der Wirtschaftswissenschaften in Abgrenzung zum Vorstufenbegriff *multinational* verwendet. Seit den 1980er Jahren findet er sich auch in der sozialwissenschaftlichen Literatur wieder, wobei er meist nicht näher beschrieben wird. Eine Definition, was unter *transnational* zu verstehen ist, geben Kaelble, Kirsch und Schmidt-Gernig (2002):

„Es zeichnet [sich, D. B.] jedoch trotz vieler Unschärfen eine Art Konsens darüber ab, dass als *transnational* zunächst ganz allgemein all diejenigen Interaktionen zwischen Individuen, Gruppen, Organisationen und Staaten bezeichnet werden können, die über Grenzen hinweg agieren und dabei gewisse über den Nationalstaat hinausgehende Strukturmuster ausbilden“ (S. 9).

Diese Begriffsbestimmung zeigt, dass die Raumdimension der Austauschprozesse hier offengehalten wird (vgl. ebd.). Transnationale Geschichte bietet also mehr als eine Forschungsperspektive an. Begriffliche Schwierigkeiten ergeben sich weiterhin in der Abgrenzung zum Begriff *international*. Schulz (2004) konstatiert:

„Denn grenzüberschreitende wirtschaftliche und kulturelle Beziehungen werden schon seit langem im Sprachgebrauch der Wissenschaft unter ‚internationalen‘ Beziehungen mit erfasst“ (ebd.).

Jeremy Bentham (1748–1832) verstand um 1780 das Wort *international* noch als Beziehung zwischen staatlichen Akteuren in einem pluralen Staatensystem (vgl. Osterhammel, 2001, S. 471). In jüngster Zeit distanziert man sich von dieser Definition:

„Heute sprechen Historiker von Internationalisierung und meinen nicht die horizontalen Beziehungen zwischen Staaten, sondern die vertikale Einwirkung von Verbünden höherer Ordnung in nationale Gesellschaften hinein. Sie benutzen den Begriff ‚Internationalismus‘, um damit das Entstehen übernationaler Identitäten zu bezeichnen [...]“ (S. 472).

Dennoch wird *international* noch immer mit den Beziehungen von (völkerrechtlichen) souveränen Staaten untereinander assoziiert, dabei wird der Raum wieder zu einem genuin staatlichen. Aber auch Osterhammel (2001) findet schlussendlich keine „deutliche Abgrenzung“ (ebd.) der Begriffe *trans-* und *international*²⁰ und rät sogar von einer scharfen Abgrenzung zwischen „Internationalität und Internationalismus“ (S. 474; vgl. Schriewer, 2002, S. 515) ab.

Eine deutliche Trennung der Begrifflichkeiten ist schwer zu treffen, da sich transnationale Phänomene und Handlungsmuster häufig auf internationale Strukturen beziehen, also *transnational* auch *international* beinhaltet (vgl. Kaelble et al., 2002, S. 9). Zimmermann (2008) stimmt zu, dass die beiden Begriffe neben dem Wortbestandteil *national* noch weitere wichtige Gemeinsamkeiten aufweisen und veranschaulicht dies anhand deren geschichtlicher Entwicklung (vgl. S. 27–41; zum Begriff *transnational* auch Clavin, 2005; Jackson, Crang & Dwyer, 2005). Diese Herangehensweisen hinterfragen allerdings die ihnen zugrunde liegenden Einheiten nicht ausreichend und sind letztlich immer noch staatszentrierte Ansätze. Zimmermann (2008) plädiert

²⁰ Vgl. zu den Begriffen *international* und *Internationalisierung* auch Kaelble et al. (2002, S. 9) und Schriewer (1994, S. 3 ff.).

daher für „[...] eine integrative Herangehensweise an das Themenfeld des Trans- und Internationalen“ (S. 46) und für eine „angemessene Konzeptualisierung von Staat und Nation“ (ebd.). Ebenfalls muss nach Kaelble et al. (2002) auch zwischen *Transnationalisierung* und *Transnationalität* unterschieden werden, wobei *Transnationalisierung* soziale und institutionelle Vernetzung und *Transnationalität* „[...] semantische Konstruktion von gemeinsamen Sinnhorizonten und Zugehörigkeitsgefühlen [...]“ (S. 10) meint. Die Entwicklung von *Transnationalität* ist dabei von Dauer und Dichte der Vernetzung abhängig (vgl. ebd.). Ich schließe mich hier der Definition von Conrad und Osterhammel (2004b) an. Sie erklären *Transnationalität* folgendermaßen: „Der Begriff zielt auf Beziehungen und Konstellationen, welche die nationalen Grenzen transzendieren“ (S. 14; vgl. Kaelble, 2004, S. 277). Sie verwenden den Begriff im Hinblick auf grenzüberschreitende Beziehungen und meinen, dass er sich nicht auf territoriale Staatsgrenzen bezieht, sondern globale Verflechtungen beschreibt, wobei diese Akteure „möglichst genau angebbbar sein müssen“ (Conrad & Osterhammel, 2004b, S. 15). Und weiter:

„Transnationalität kann sich in Institutionen kristallisieren, muss das aber nicht tun. Es gibt ein Spektrum zwischen regelmäßigen und repetitiven Beziehungen auf der einen, eher persönlichen und zufälligen Beziehungen auf der anderen Seite“ (ebd.).

Damit wird deutlich, dass der transnationale Blick von Abhängigkeiten und Transfers über nationale Grenzen hinausgeht und sich damit auch für persönliche Verflechtungen von Menschen und für (edukative) Kulturtransferprozesse öffnet, die seitens der Individuen beginnen. Somit bezieht sich die transnationale Weltgeschichte auf grenzüberschreitende Kontakte und Beziehungen zwischen Menschen aus verschiedenen Gesellschaften und Kulturräumen. Sie kann sich daher „[...] Erlebnissen einzelner kultureller Mittler genauso widmen wie der Transformation globaler Politik in weltweiten Institutionen und Regimen“ (Kaiser, 2004, S. 79 f.). Clavin (2005) versteht *Transnationalismus* dennoch nicht als Ursache von Netzwerken, sondern als einen Schöpfer von Honigwaben (vgl. S. 421):

“[...] a structure which sustains and gives shapes to the identities of nation-states, institutions and particular social and geographic space. It contains hollowed-out spaces where institutions, individuals and ideas wither away to be replaced by new organizations, groups and innovations” (S. 438 f.).

3.2 Transnationale Netzwerke im 19. Jahrhundert

Es wurde im vorherigen Kapitel festgestellt, dass Briefe noch bis Anfang des 20. Jahrhunderts das zentrale Medium der Kommunikation darstellten und für die Erforschung verschiedener Bereiche von Transferprozessen von Belang sind. Briefe zeichnen ihre raum- und grenzüberschreitende Kommunikation aus (vgl. Nolde & Opitz-Belakhal, 2008, S. 11).

Die Netzwerkbildung ging im 19. Jahrhundert mit postalischer Kommunikation einher. Briefe ermöglichen offene Beziehungen zwischen diversen Akteuren jenseits von (staatlichen) Grenzen. Sie sind Zeugnisse der Kulturentwicklung und des Kulturaustausches. Schulz (2004) beschreibt Netzwerke in diesem Zusammenhang als „[...] informelle oder formelle, jedenfalls aber verdichtete Kommunikationsverbindungen autonomer, in der Regel durch gemeinsame Werte oder Interessen verbundener Teilnehmer“ (ebd.).

In der Geschichte der internationalen Beziehungen werden heutzutage gesellschaftliche Faktoren und kulturelle Dimensionen stärker berücksichtigt. Auch die methodischen Herangehensweisen erweitern sich. Das Netzwerkkonzept ist inzwischen Teil dieses Bereiches geworden und bietet neue Zugänge zu verschiedenen Vernetzungsprozessen z. B. durch Migration, Handel, Umwelt und Kulturtransfer (vgl. Schriewer, & Caruso 2005; Conrad & Osterhammel, 2004a; Conze, Lappenküper & Müller, 2004; Schulz, 2004; Paulmann, 1998).

Im 19. Jahrhundert förderten die Dampfschifffahrt, der Ausbau des Eisenbahnnetzes und die Entwicklung der Telekommunikation den internationalen Handel und die (persönlichen) Beziehungen. “A new degree of international interconnectedness made this time the ‘era of internationalism’”, stellt Fuchs fest (2007b, S. 186). Dieser Zeitabschnitt ist daher als eine Periode zu verstehen, in der sich transnationale Beziehungen verdichteten und eine erste Phase der Globalisierung²¹ erreicht wurde (vgl. Kaiser, 2004, S. 80 f.). Fuchs (2007b) schreibt dazu ausführlich:

“This period was characterized on the one hand by mass migration, the increasing international interdependence of industrial production and the growth of international trade, by innovations in communication through telephone and telegraph, the improvement of mobility technology by train and steamship, the standardization of physical measurement currency and time, and – as a result – the emergence of inter-

²¹ Vgl. zum Begriff *Globalisierung* z. B. Schriewer (1994, S. 3 f.).

national associations, conferences, civil society networks and experts in international affairs on the other hand” (S. 186; vgl. McNeill & McNeill, 2003, S. 258–266).

Die Verkehrs- und Informationsrevolution, die wirtschaftlichen Verflechtungen sowie die Migration, besonders in die Vereinigten Staaten²², kennzeichneten die Geschichte der Globalisierung schon vor 1914.²³ Es ist spezifisch für das 19. Jahrhundert, dass Vernetzungen, die schon immer bestanden, nun in einen globalen Zusammenhang traten, während sich zugleich starke nationale Identitäten herausbildeten. Die regionale Ausrichtung und der Übergang von Netzen zu globalen Funktionszusammenhängen kennzeichnen daher den Unterschied zwischen dem 18. und dem 19. Jahrhundert. Auch die deutsche Gesellschaft veränderte sich durch die kulturelle Globalisierung. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigte sich eine Dialektik zwischen Nationalismus und bürgerlichem Internationalismus (vgl. Conrad & Osterhammel, 2004b, S. 23 ff.; Zymek & Zymek, 2004, S. 29 ff.). Die wilhelminische Gesellschaft wurde durch koloniale Erfahrungen geprägt. Wehler (2006) erklärt:

„Da die neuhumanistische Bildungsidee in enger Symbiose mit dem Nationalismus aufgestiegen war (der gemeineuropäische Neumanismus verdiente in der Tat endlich eine Neuuntersuchung als transnationales Phänomen), bildete für die jüngere Generation der 1880/90er Jahre der Übergang zur ‚Weltpolitik‘ und Kolonialexpansion eine quasi natürliche Fortsetzung ihres Reichsnationalismus und ihrer Weltmachtaspirationen“ (S. 169).

Riou, Böhme und Barkhoff (2004) bezeichnen in diesem Zuge die (globale) Moderne als eine „Kultur der Vernetzung“ (S. 8).²⁴ Auch Castells (2001) definiert Netzwerke als äußerst integrationsfähig:

²² Rund 4,5 Millionen Deutsche verließen von 1840 bis 1914 Deutschland. Davon immigrierten vier Millionen Deutsche in die USA. Die Auswanderungen verliefen parallel zu den deutschen Wirtschaftszyklen von 1846 bis 1857, 1864 bis 1873 und 1880 bis 1893. Die Auswanderer erhielten sich oft noch bis zu Anfang des 20. Jahrhunderts ihre deutsche Identität. Blackbourn (2004) spricht daher anstatt von „Entwurzelung“ (S. 311) von „Verpflanzung“ (ebd.). Zu Amerika vgl. die zeitgenössischen Werke von Goldberger (1903) und Münsterberg (1904). Zwischen 1870 und 1914 erschienen in Deutschland insgesamt 91 Bücher über Amerika (vgl. Füssl, 2004, S. 43).

²³ Dass sich die Globalgeschichtsschreibung allgemein im Aufschwung befindet, zeigen diverse Buchveröffentlichungen der letzten Jahre zu dem Thema wie z. B. von Darwin (2010), Conrad (2006), Hoerder (2002), Bade (2000) und O’Rourke & Williamson (1999).

²⁴ Der Ursprung des Netzbegriffes ist ebenfalls in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu suchen. Metaphorisch kam er in Zusammenhang mit der Entwicklung der technischen Infrastruktur auf und beschrieb auch allgemeine gesellschaftliche Phänomene. Im 20. Jahrhundert wurde die Metapher dann in den humangeschichtlichen, evolutionären und biologischen Bereich eingeführt (vgl. Fuchs, 2007b, S. 186; Eriksson, 2005, S. 595; Böhme, 2004, S. 28 ff.).

„Netzwerke sind offene Strukturen, und in der Lage, grenzenlos zu expandieren und dabei neue Knoten zu integrieren, solange diese innerhalb des Netzwerks zu kommunizieren vermögen, also solange sie dieselben Kommunikationscodes besitzen – etwa Werte oder Leistungsziele“ (S. 528 f.).

Er bezeichnet Netzwerke somit als raumübergreifende Gebilde, die Potenzial zu dynamischen Entwicklungen besitzen, aber auch eine eigene Kommunikationsart aufweisen. Eine Vernetzung geschieht demnach erst durch Kommunikation zwischen Akteuren.

Vor allem transnationale Netzwerke sind aufgrund ihrer Besonderheiten als Untersuchungsgegenstand reizvoll. Nicht nur, weil sie gemeinsam mit der Transfergeschichte einen Zusammenhang zwischen Sozial- und Kulturgeschichte²⁵ herstellen können (vgl. Schulz, 2004), sondern weil sie „Transmissionsmedien“ (Mittag & Unfried, 2008, S. 10) sind. Mittag und Unfried (2008) führen aus:

„Netzwerken kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle als Transmissionsmedien der grenzüberschreitenden Verbreitung von Wissen, Normen, Einstellungen, kulturellen Praktiken und Lebensstilen zu. Transnationale Netzwerke stellen infolgedessen ein Kernthema der auf grenzüberschreitende Prozesse ausgerichteten Forschungsanstrengungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften dar“ (S. 10 f.).

Solche Netzwerke zeichnet ein weiterer Unterschied gegenüber den traditionellen Vergemeinschaftungen wie Verwandtschaft, Zugehörigkeit zu Clans etc. aus: Der Ein- und Austritt von Akteuren erfolgt selbstbestimmt (vgl. Boyer, 2008, S. 53; Mittag & Unfried, 2008, S. 24). Dadurch bilden Beziehungen in Netzwerken „selektive Gelegenheitsstrukturen“ (Boyer, 2008, S. 53).

Die transnationalen Netzwerke lassen ihre Akteure also zu kulturellen Mittlern werden (vgl. Mittag & Unfried, 2008, S. 24). Sie entstehen häufig in Bereichen, in denen sie keiner staatlichen Regulierung ausgesetzt sind. Staaten versuchen oftmals, derartige Netzwerke zu kontrollieren (vgl. S. 11). Grenzüberschreitende persönliche Netzwerke können als „transnationale Grenzräume“ (Paulmann, 2004, S. 185) verstanden werden, in denen ein Ideenaustausch stattfindet. Das gilt auch für Kommuni-

²⁵ Speziell zum transatlantischen Kulturtransfer im Bereich der Sozialpolitik vgl. Rodgers (1998). Er zeigt, wie amerikanische Reformer um die Jahrhundertwende nach Antworten auf soziale Fragen suchten und dadurch ein intellektueller Austausch begann. Dieses internationale Netzwerk zeichnet Rodgers eindrucksvoll nach und vergleicht dabei Europa mit den Vereinigten Staaten. Er stellt heraus, dass die Vorstellungen der Sozialreformen auf beiden Seiten ähnlich waren, auch wenn sie im Einzelnen den speziellen nationalen Bedürfnissen angepasst wurden.

kationsmedien, da dort Publikationen grenzüberschreitend rezipiert werden können. Paulmann (2004) sieht einen Gewinn für historische Forschungsarbeiten, wenn neben der Untersuchung von formalen Organisationsstrukturen, informelle Netzwerke eine stärkere Berücksichtigung finden würden, die durch Briefverkehr, Konferenzen und internationale Messen entstehen (vgl. S. 194). Boyer (2008), der Netzwerke als „soziale Konfigurationen“ (S. 51) versteht, schlägt vor, sie danach zu analysieren, ob und zu welchem Zeitpunkt spezifische Netzwerkformationen vorliegen und ob sie speziellen historischen Perioden zugeordnet werden können. Dafür sei es erforderlich, ihre zeitliche Entstehung, Entwicklung und Auflösung zu erkennen (vgl. S. 58). Es kann festgehalten werden, dass Untersuchungen über die Bildung transnationaler Netzwerke und die Diffusion von Wissen, Normen etc. in der historischen Globalisierungsforschung stark vorangetrieben werden, sich diese jedoch noch im Anfangsstadium befinden. Die Analyse von informellen und persönlichen Netzwerken ist bislang als ein Desiderat anzusehen. Auch Interaktionen und Auswirkungen zwischen lokalen, nationalen und internationalen Ebenen bzw. Akteuren sind bei der Zirkulation pädagogischen Wissens noch nicht hinreichend untersucht worden.

3.3 Kulturtransfer durch Netzwerke

In transnationalen Netzwerken finden Transferleistungen wie Ideen, Meinungsbildungsprozesse oder auch Lebensstile statt. Sie dienen bspw. der „[...] Ausübung von Macht, Gegenmacht und Einfluss“ (Mittag & Unfried, 2008, S. 12). Auch Personen bewegen sich in solchen Netzen, wenn sie Ideen etc. verbreiten. Dafür brauchen sie sich selbst nicht unbedingt räumlich zu verändern (vgl. S. 18). Seit Mitte des 19. Jahrhunderts dienten vor allem pädagogische Studienreisen und internationale Kongresse dem Gedankenaustausch und boten Gelegenheit, bildungspolitische Entwicklungen anderer Länder wahrzunehmen und zu reflektieren. Ob bewusst oder unbewusst führte dieses „*Kennen-Lernen*“ (Koinzer, 2008, S. 12) zu einem „*Lernen-von*“ (ebd.) anderen Modellen und ermöglichte Transferprozesse (vgl. Kesper-Biermann, 2011; Gonon, 2006, S. 115; Schriewer, 2003, S. 44; Zymek, 1975, S. 344–349). Koinzer (2008) führt aus:

„Einem Transfer von Ideen, von Wissen und Strukturen eigen ist die Wahrnehmung und Reflexion des Anderen und der Einbau dessen in das Eigene. Dessen Themati-

sierung als funktionales Element in bildungspolitischen und pädagogischen (Reform-)Diskursen und in der (experimentellen) pädagogischen Praxis ist ebenso Teil des Transfers“ (S. 12).

Diese Beschäftigung mit den Bildungsverhältnissen anderer Länder führte jedoch nicht zu einer „Positivierung der Erziehungswissenschaft“ (Schriewer, 2003, S. 44), sondern diente oftmals der Bewältigung „bildungsorganisatorischer und -praktischer Probleme“ (ebd.). Schriewer (2003) erklärt:

„Die Ausdifferenzierung nationaler, d.h. staatlich verantworteter, öffentlicher Pflichtschulsysteme; die Selbstbehauptung nationaler Volkswirtschaften in einem [...] internationalen wirtschaftlichen Konkurrenzkampf; die in Postulate von der ‚Gewerbeförderung durch Bildung‘ eingelagerte Problematik der Verbesserung elementaren Lebensbedingungen breiter Bevölkerungsschichten; die Kompensation politisch-militärischer Niederlagen durch konzentrierte Aufwertung und Reform öffentlicher Schul- und Hochschulbildung – das waren nur einige der zentralen, mit der zunehmenden staatlichen Penetration und nationalen Integration einhergehenden Modernisierungsprobleme, welche die Bildungspolitiker und neu geschaffenen Kultusbürokratien der Staaten Europas und Nordamerikas, aber auch Japans nach der *Meiji*-Revolution von 1868, veranlassten, die Erziehungsverhältnisse ihrer internationalen Bündnispartner oder Gegenspieler im Hinblick auf die Gestaltung des jeweils eigenen Systems zur Kenntnis zu nehmen“ (S. 44 f.).

Das Ausland wurde demnach zu einem „Argument“ (Zymek, 1975, S. 349) in pädagogischen Reformdiskussionen. Nach Schriewer (2003) ein „[...] Argumentationsmuster, das sich, wie die PISA-Nachfolgediskussion belehrt, bis in die Gegenwart durchzieht“ (S. 45).

Die kulturgeschichtliche und erziehungswissenschaftliche Transferforschung muss also nicht nur die Rezeptionsperspektive beachten, sondern ist auf den Vergleich als Methode faktisch angewiesen, um auch lokale Transformationsprozesse verstehen zu können. Schriewer (2003) betont, dass dabei die Dialektik von „*trans*-kultureller Dissemination“ (S. 41) und „kultur-spezifischer Rezeption“ (ebd.) erfasst werden müsse (vgl. Steiner-Khamsi, 2003; Middell, 2000).

Betrachtet man die geografischen Vernetzungen des Deutschen Kaiserreichs im 19. Jahrhundert, dann zeigt sich, dass Deutschland durch seine Akteure zumeist mit den westlichen Nationen verknüpft war. „Deutschlands Transnationalität war daher primär eine westeuropäische, sekundär eine atlantische, an dritter Stelle eine osteuropäisch-balkanisch-türkische und erst danach eine tropische“, so Conrad und Oster-

hammel (2004b, S. 26). Die Begriffe *Globalisierung* und *Transnationalität* stehen also für Prozesse, spiegeln die Vernetzung des Deutschen Kaiserreichs mit der Welt um 1900 wider und bieten einen neuen Blick auf die internationale Geschichte jenseits des Nationalstaates. Kaiser (2004) sieht es als eine Aufgabe der Forschung für die neueste Geschichte an,

„[...] interkulturelle Kontakte und Netzwerke im Zeichen der Globalisierung und deren Beitrag zum Kulturtransfer von Ideen und institutionellen Arrangements [zu erforschen, D. B.]. Eine solche transnationale Kontaktgeschichte müsste sich viel intensiver als bisher der indigenen Rezeption von und den Reaktionen auf ‚westliche‘ Einflüsse als unabhängige Variable weltgeschichtlicher Entwicklung widmen“ (S. 84).

Zur Untersuchung transnationaler Netzwerke bieten sich z. B. Archivalien, Veröffentlichungen oder auch Nachlässe von transnational agierenden Akteuren bzw. Trägern an (vgl. Schulz, 2004). Für die Gelehrtenkorrespondenz des 18. Jahrhunderts ist eine Verknüpfung mit der Briefforschung bereits erfolgt. Für den Bereich der Kulturtransferforschung und der neuen Kulturgeschichte hat diese Integration jedoch gerade erst begonnen (vgl. Stuber et al., 2005, S. 19). Kulturtransfers sind nach Eisenberg (2003) „historische Prozesse“ (S. 400). Das Konzept des Kulturtransfers ist Mitte der 1980er Jahre um die Pariser Forschergruppe von Michael Espagne und Michael Werner in Kooperation mit deutschen Historikern wie Matthias Middell und Wolfgang Schmale entwickelt worden (vgl. Espagne & Werner, 1988b).²⁶ Espagne (1999) definiert Kulturtransfers folgendermaßen:

«Le terme de transfert culturel marque un souci de parler simultanément de plusieurs espaces nationaux, de leurs éléments communs, sans pour autant juxtaposer les considérations sur l'un et l'autre pour les confronter, les comparer ou simplement les cumuler. Il signale le désir de mettre en évidence des formes de métissage souvent négligées au profit de la recherche d'identités, d'une recherche qui vise naturellement à occulter ces métissages, même lorsque les identités en résultent. Il oppose des sciences humaines centrées sur le composite à la quête des formes homogènes» (S. 1).

Der Kulturtransferansatz bietet die Möglichkeit, gleichzeitig von mehreren nationalen Räumen und ihren gemeinsamen Elementen zu sprechen. *Kultur* wird dabei un-

²⁶ Das Konzept von Espagne und Werner zum Kulturtransfer zwischen Sachsen und Frankreich im 18. und frühen 19. Jahrhundert soll laut den Verfassern auf alle anderen geografischen Räume übertragen werden können (vgl. Eisenberg, 2003, S. 402).

spezifisch im Sinne von Kommunikation verwendet (vgl. Espagne & Werner, 1988a, S. 15–21).

„Die Forscher erfassen auf diese Weise zum einen Kenntnisse und Wissen, mentale Strukturen und Wahrnehmungsmuster, Symbole und kulturelle Praktiken inklusive der damit verbundenen Semantiken, zum anderen materielle Güter wie Bücher, Zeitungen, Waren, Kunstgegenstände, in denen diese Praktiken und semantischen Gehalte zum Ausdruck kommen und ‚aufbewahrt‘ werden“ (Eisenberg, 2003, S. 403).

Stuber et al. (2005) bezeichnen den Kulturtransfer wie folgt:

„Die Kulturtransferforschung analysiert Wege, Medien und sprachliche Bedingungen für die interkulturelle Vermittlung von Texten, Objekten und Praktiken. Sie gehört zu den erfolgreichsten Ansätzen der neuen Kulturwissenschaft, ihre Karriere ist allerdings noch jung. [...] Auch in den folgenden Jahren bis heute beschäftigen sich zahlreiche Untersuchungen mit Austauschprozessen zwischen zwei Staaten respektive Kulturräumen, ohne sich auf die Methodik des Kulturtransfers zu stützen, selbst wenn der Begriff teilweise sogar im Titel geführt wurde“ (S. 23).

Festzuhalten ist, dass Kulturtransfers transnationale Vorgänge sind (vgl. Osterhammel, 2001, S. 477). Espagne und Werner (1988a) möchten in diesem Zusammenhang den Begriff einer *Nationalkultur* vermeiden (vgl. S. 13 ff.). Das führt dazu, dass

„[...] mentalen Strukturen, Symbolen und kulturellen Praktiken nicht a priori ein bestimmter Bedeutungsgehalt innewohnt, sondern dass dieser Bedeutungsgehalt erst dann (und immer wieder neu) erzeugt wird, wenn in den Köpfen gedachte oder tatsächliche Relationen zu einer anderen, ‚fremden‘ Kultur hergestellt werden“ (Eisenberg, 2003, S. 403 f.).

Eisenberg (2003) unterstreicht, dass das Konzept des Kulturtransfers daher weder die Ausgangslagen noch die Erfolgsbedingungen desselben untersucht (vgl. S. 404). Ein Kulturtransfer ist ein „Prozeß der produktiven Aneignung“ (Paulmann, 1998, S. 674). Ideen werden dabei nicht einfach „originalgetreu“ (ebd.) übernommen. Ein Kulturimport hat nach Paulmann (1998) zwei Funktionen:

„Er diene entweder der Rechtfertigung oder der Infragestellung bestehender Verhältnisse im eigenen Land. Die Betonung der Zusammenhänge im Empfängerland ermöglicht es im übrigen auch, eine Erklärung dafür zu bieten, warum manches in einem anderen Land nicht einmal wahrgenommen wurde. Es fehlte eben eine Grundvoraussetzung für den Transfer, nämlich das interne Motiv, sich für das Fremde zu interessieren“ (S. 675).

Das Forschungsinteresse wird beim Kulturtransferansatz auf die „Träger von Ideen“ (ebd.) gelenkt. Die Transferforschung ermöglicht damit zugleich einen sozial- und

diskursgeschichtlichen Blick. Bei dem Ansatz von Espagne und Werner geht es nicht darum, „[...] das richtige Verständnis einer Idee zu eruieren oder ihr Mißverständnis aufzuzeigen“, so Paulmann (ebd.). Vielmehr geht es darum, Ideen zu betrachten, „[...] als ob sie in einer von Zeiten und Ländergrenzen unabhängigen Verbindung miteinander stünden“ (ebd.). Bei der Erforschung von Kulturtransfers distanzieren sie sich von vergleichenden Studien, da internationale Vergleiche einen „nationalen Blickwinkel“ (S. 668) hätten. Das „Konzept der Nation“ (ebd.) würde dadurch erneut begründet.²⁷ Wehler (2006) betont, dass der Nationalstaat immer noch den entscheidenden Ort von „Sozialisationsprozessen“ (S. 173) darstellt, da dort „Habitus, Mentalität und Weltbilder“ (ebd.) geprägt werden. Er darf als „Bezugsrahmen“ (ebd.) und als „Loyalitätspol“ (ebd.) vor allem in Zusammenhang mit Nationalismus sowie als Verfassungs-, Rechts- und Sozialstaat, der Sicherheit gewährleistet, nicht unterschätzt werden. Die Nation wird als Referenzraum in der modernen Geschichtsschreibung und in der Historischen Bildungsforschung vor allem durch den *spatial turn* in den Geistes- und Kulturwissenschaften damit in eine neue Perspektive gerückt (vgl. Fuchs & Kesper-Biermann, 2011, S. 9, S. 13; Fuchs & Lüth, 2008, S. 1).²⁸ Schulz (2004) deklariert in diesem Kontext auch den Netzwerkbegriff richtigerweise zu einem zukunftsweisenden „Schlüsselbegriff für eine transnationale Geschichte“ (ebd.). Er führt dazu aus:

„Der Netzwerkbegriff weist auf die lange Geschichte auch transnationaler zivilgesellschaftlicher Kommunikation und Kooperation. Auf diese Weise entsteht ein neuer Blick auf eine europäische bzw. transnationale Gesellschaftsgeschichte, die sich einer Verortung im nationalen Raum widersetzt: die ‚europäische‘ Gesellschaft wird nicht mehr nur als Vergleich von Nationalgesellschaften, sondern in Gestalt von transnationalen Netzen im Raum greifbar“ (ebd.).

²⁷ Paulmann (1998) kommt jedoch schlussendlich zu dem Ergebnis: „Um als Historiker überhaupt erkennen zu können, was bei einem interkulturellen Transfer vor sich geht, muß man vergleichen: die Stellung des untersuchten Gegenstandes im alten mit der in seinem neuen Kontext, die Herkunft der Vermittler und der Betroffenen im einen Land mit der im anderen, die Benennung in einer Sprache mit der in einer anderen und schließlich die Deutung eines Phänomens in der nationalen Kultur, aus der es stammt, mit der, in die es eingefügt wurde. Arbeiten über interkulturellen Transfer müssen also, anders als Haupt und Kocka glauben, notwendig vergleichen. Sie sind damit anders als Espagne vorgibt, auf komparative Forschungen angewiesen“ (S. 681). Damit hält Paulmann eine Mischung aus den Ansätzen des internationalen Vergleichs und des interkulturellen Transfers für äußerst vielversprechend.

²⁸ Zu der Nation als imaginäre Gemeinschaft vgl. Hobsbawm (2009), Gugerli und Speich (2002) und Anderson (1996). Zur Lokal- und Regionalforschung der deutschen Staaten in der Historischen Bildungsforschung vgl. Horn, Kemnitz und Tenorth (1998). Zur lokalen Geschichte der Erziehungswissenschaft an einzelnen Universitäten vgl. Langewand und von Prondczynsky (1999).

Auch Osterhammel (2001) folgt dieser Meinung: „TG (Transnationale Gesellschaftsgeschichte) ergänzt ein Denken in Strukturen durch eines in Strömen (*flows, streams*). Ihr zentraler Begriff dürfte das Netz (*network*) werden“ (S. 474).

McNeill und McNeill (2003) beschreiben dieses mit dem Begriff des „human web“. Für sie besteht ein Netzwerk aus verdichtenden Verbindungen zwischen Menschen, die über den Nationalstaat hinausgehen (vgl. S. 3 ff.). Eine transnationale Vernetzung führt zu einer „Kultur des Internationalismus“ (Schulz, 2004), „to an idea, a movement, or an institution that seeks to reformulate the nature of relations among nations through cross-national cooperation and interchange“ (Fried zit. nach ebd.).

Es werden vor allem internationale Prozesse der Bildung und Erziehung institutionengeschichtlich betrachtet, d. h. Organisationen geraten als Akteure ins Blickfeld. Clavin (2005) erinnert allerdings daran, dass Transnationalismus zuallererst mit Personen verknüpft ist: „[...] the social space that they inhabit, the networks they form and the ideas they exchange“ (S. 422). Organisationen fungieren als Vermittler zwischen einer globalen „grammar of education“ (Fuchs & Lüth, 2008, S. 2) und den nationalen Bildungssystemen. Für die Historische Bildungsforschung wird erst allmählich dafür der Ansatz des „lending und borrowing“ (S. 3) verwendet. Bisher hat sie „[...] multilateralen Verflechten, Transferbeziehungen und Interdependenzverhältnissen [...] relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet [...]“ (S. 4). Auch Tenorth (1997) konstatiert:

„Aber sicherlich, wir sind nicht präzise informiert über solche Austauschprozesse und ihre Wirkungen im einzelnen, denn die historische Bildungsforschung ist in der Regel nicht auch vergleichend angelegt und die vergleichende konzentriert sich meist auf die Analyse von Bildungssystemen anderer Länder, hat aber noch kaum Internationalität und interkulturelle Kommunikation in historischen Dimensionen umfassend erforscht“ (S. 210).

Vor allem Schriewer hat die ersten „theoriegeleiteten Arbeiten“ (Fuchs, 2004, S. 242) über Kulturvergleich, Transferforschung und Transnationalität verfasst. Auch Fuchs führte erste Studien durch, in denen globalgeschichtliche und transnationale Ansätze der Geschichtswissenschaft mit der Netzwerkanalyse sowie der Bildungsgeschichte verknüpft wurden (vgl. Fuchs, Lindmark & Lüth, 2007; Fuchs, 2006a; Fuchs & Schulz, 2006). Dennoch wird zu Recht darauf verwiesen, dass internationale und

vergleichende Studien in der Historischen Bildungsforschung bisher nur eine „marginale Rolle“ (Fuchs, 2004, S. 241) spielen.

Für die Erforschung von Transferbeziehungen in der vergleichenden Erziehungswissenschaft scheinen besonders die Konzepte von Phillips und Steiner-Khamsi geeignet zu sein (vgl. Fuchs & Kesper-Biermann, 2011, S. 14). Der Ansatz des „lending und borrowing“²⁹ (Fuchs & Lüth, 2008, S. 3) schließt an Diffusions- und Rezeptionsprozesse an. Er wird um eine vertiefende Dimension sowie um eine sozialwissenschaftliche Methodik erweitert (vgl. ebd.). Dieser neuere Ansatz interpretiert Rezeption und Diffusion als „diskursive Praktiken“ (Steiner-Khamsi, 2003, S. 377):

„Im Zentrum des Interesses steht die Frage, wie mittels Bezugnahmen auf auswärtige Bildungssysteme ein ‚Zusatzsinn‘ konstruiert wird, welcher die Einführung einer neuen Praxis bzw. die Weiterführung einer umstrittenen Praxis legitimiert. In dieser Forschungsausrichtung, die maßgeblich von Jürgen Schriewers Rezeptions- und Diffusionsforschung³⁰ geprägt ist, werden ‚Bezugnahmen auf die Welt‘ oder das ‚internationale Argument‘ als Externalisierungsstrategien analysiert“ (ebd.).

Schriewers (1994) Externalisierungsthese bezieht sich dabei auf Luhmanns Konzept der Selbstreferenzialität von Systemen (vgl. 39 ff.; Luhmann & Schorr, 1979, S. 338 ff.). Das Bildungssystem befindet sich nach dem systemtheoretischen Ansatz unter ständigem Legitimationszwang, was in Krisenzeiten dazu führen kann, dass es keine selbstreferenziellen Bezüge mehr hat, sondern darauf angewiesen ist, Bezüge nach außen herzustellen, um seine Legitimation wieder zu erlangen. Nicht der Prozess des Transfers selbst wird dabei thematisiert, sondern Ausgangspunkt und Zielsetzung des Prozesses. Schriewer (1994) nennt hierfür drei „intensiv praktizierte“ (S. 41) Externalisierungsstrategien, die dem Bildungssystem helfen, einen „Zusatzsinn“ (ebd.) zu erzeugen: i. Wissenschaftlichkeit, ii. Werte, iii. Organisation (vgl. Steiner-Khamsi, 2003, S. 377 f.). Schriewer (1994) erläutert:

„Diese ermöglichen (i) eine die Autonomie pädagogischer Theoriebildung wahrende Grundlagenvergewisserung; sie bieten (ii) Begründungen für Handlungen und Reformoptionen; und sie dienen (iii) als kritisch wie kontrafaktisch nutzbarer ‚Zurechnungspunkt für die eher unangenehmen Seiten der Wirklichkeit‘“ (S. 41).

²⁹Der Begriff „borrowing“ wird alternativ auch von einigen Autoren mit den Begrifflichkeiten „copying, appropriation, assimilation, transfer, importation“ beschrieben (vgl. Phillips & Ochs, 2003, S. 451).

³⁰ Vgl. Schriewer (1990).

Steiner-Khamsi (2003) unterscheidet beim Transferprozess drei aufeinanderfolgende Phasen: 1. Externalisierung, d. h. die Bezugnahme auf ein auswärtiges Modell (aktive Rezeption), 2. Rekontextualisierung, damit ist die Modifizierung vor Ort gemeint (Implementation) und 3. Internalisierung, also die anschließende Indigenisierung in einheimische Modelle (S. 381 f.). Phillips und Ochs (2003) hingegen nehmen eine Vierteilung des “borrowing” vor: 1. “cross-national attraction”, dazu gehören die ersten externen Impulse und gesellschaftlichen Kontexte für den Transfer, 2. “decision”, Reaktion der Akteure auf diesen Impuls, 3. “implementation”, Integration in das einheimische Modell und 4. “internalization/indigenization”, die abschließende Adaption und Internalisierung (vgl. Phillips & Ochs, 2003, S. 451–457; Phillips, 2004, S. 57 ff.). Auch Bourdieu (1990) hat soziale Faktoren bei der Rezeption von Texten, so z. B. die Selektion durch Interessen und Probleme sowie die Übertragung in die eigenen nationalen Kategorien, herausgestellt (vgl. Fuchs & Lüth, 2008, S. 3 f.):

«Le fait que les textes circulent sans leur contexte, qu’ils n’importent pas avec eux le champ de production – pour employer mon jargon – dont ils sont le produit et que les récepteurs, étant eux-mêmes insérés dans un champ de production, différent, les réinterprètent en fonction de la structure du champ de réception, est générateur de formidables malentendus» (Bourdieu, 1990, S. 3).

Burke (2000) äußert sich in gleicher Weise wie Bourdieu zum kulturellen Austausch:

„Zum einen geht es hier mehr um einen Austausch nach beiden Richtungen als um eine einseitige Anleihe, also eher um ‚Transkulturation‘ als um ‚Akkulturation‘. Zum anderen wird im Zuge eines kulturellen Austauschs normalerweise auch dasjenige, was entliehen wird, den Bedürfnissen des Entleihenden angepasst, es findet also eine doppelte Bewegung von De- und Rekontextualisierung statt. Dieser Prozess mag mit Missverständnissen einhergehen, die zuweilen auch als ‚schöpferische‘ oder ‚konstruktive‘ Fehlschlüsse beschrieben werden [...]“ (S. 13).

Doch nicht nur die Systeme müssen in eine Betrachtung des Transfers mit einbezogen werden, sondern auch die Akteure, also die handelnden Individuen, und ihre Einstellung zur eigenen Kultur (vgl. Burke, 2000, S. 22). In der Historischen Bildungsforschung beschränken sich die Studien mit vergleichend-internationaler Perspektive bisher vornehmlich auf solche, die zwar internationale Rezeption, Perzeption und Diskurse anhand von Zeitschriftenanalysen untersuchen, jedoch Akteure (und auch Organisationen), die „eigentliche[n, D. B.] Objektsphäre[n, D. B.]“ (Fuchs, 2004,

S. 232), vernachlässigen. Die historischen Akteure hat Middell (2007) im Blick, wenn er von vier Stufen der Aneignungsleistung spricht: der „[...] Defizitidentifizierung, der Auswahl des Kontextes für die (rhetorische und materiale) Aneignung, der Vermittlung und Übersetzung sowie der Lokalisierung der zu integrierenden fremden kulturellen Elemente [...]“ (S. 56).

Kulturtransfer entsteht also durch eine „Defiziterfahrung oder Problemlage“ (Dittrich, 2008, S. 163) in einem „bestimmten territorial verorteten Kontext“ (ebd.). Durch den Blick über die Grenzen hinaus suchen Akteure nach Modellen, die sie adaptieren können. Dafür knüpfen sie soziale Kontakte, die zu „Übersetzungs- und Aneignungsprozessen“ (ebd.) führen.

Mittler im Kulturtransfer können Einzelpersonen sein, die sich in zwei kulturellen Kontexten heimisch oder ihnen zugehörig (bspw. Emigranten oder kosmopolitische Intellektuelle) fühlen. Auch Übersetzer können durch ihre Mehrsprachigkeit und Kenntnis verschiedener Kulturen zu Vermittlern werden (vgl. Middell, 2007, S. 56 f.). Dittrich (2010) plädiert bei der Untersuchung von Kulturtransfers dafür, sich, statt auf die Nationen, auf die historischen Akteure zu konzentrieren:

“Instead of concentrating on flows between two nations, research has started to investigate appropriations by specific individual and institutional actors, their strategies and their embeddedness in various spatial frameworks” (S. 39 f.).

Kortländer (1995) ergänzt, dass die Vermittler in Transfers „genau wie ihr Hilfsmittel und ihr Publikum“ (S. 3) nicht weitergehend untersucht werden. Zu dieser Vermittler-Gruppe zählt er alle Akteure, die durch Freundschaft oder gemeinsame Interessen über die nationalen Grenzen hinweg, bspw. durch Briefwechsel, Besuche oder Gespräche, miteinander in Kontakt stehen. Dazu gehören für ihn darüber hinaus Bildungsreisende, Mitarbeiter der öffentlichen Verwaltungen oder auch Spione. Kulturelle Vermittler wie Übersetzer oder Fremdsprachenlehrer sowie Journalisten lassen sich häufig identifizieren (vgl. S. 3 f.). Daneben gibt es jedoch Akteure, die eine „anonyme Vermittlung“ (ebd.) bedingen, darunter fallen Immigranten, Soldaten, Händler, Reisende etc. (vgl. ebd.). Oberhalb dieser individuellen Ebene der Vermittler liegt die Nation:

„Auf einer darüberliegenden Ebene geht es um den kulturellen Austausch zwischen Gruppen, die keine ‚natürliche‘ Einheit darstellen wie die Individuen, sondern sozial konstruierte Einheiten sind. Der Prototyp solcher Einheiten in der Moderne ist die

„Nation“ und die mit ihr verbundene „Nationalkultur“. Sie löst die Kultur einer nach Ständen oder Zünften organisierten geschlossenen Gesellschaft ab“ (S. 4).

Das Verhältnis der beiden wird darin deutlich, dass Nationen als „soziales Konstrukt“ (S. 5) natürlich keine „selbständig handelnde[n, D. B.] Einheiten“ (ebd.) sind. Ein Transfer zwischen Nationen geschieht durch die Individuen als „Transmitter“ (ebd.). Durch die „[...] Individuen werden Nationalzuschreibungen am ehesten in Interaktion aufgeweicht und überschritten“, so Löser und Strupp (2005, S. 26). Kortländer (1995) verdeutlicht dieses Zusammenspiel der individuellen und nationalen Ebenen:

„Diese Summe des Austausches der den Kulturen angehörenden Individuen ist aber ganz offensichtlich nicht identisch mit dem tatsächlichen Kulturtransfer auf nationaler Ebene. Denn um zu nationaler Bedeutung zu gelangen, muß das im Kulturgedächtnis lagernde Element zunächst aktiviert werden im Sinne eines Beitrages zur kulturellen Binnen- oder Außendifferenzierung der nationalen Kultur. [...] Die Möglichkeit zur Aktivierung, gewissermaßen die Kompatibilität zwischen individuellem und nationalem Kulturtransfer wird dadurch gewährleistet, daß die Prozesse auf der individuellen Ebene mitbestimmt sind durch Vorgaben, die von der nationalen Ebene stammen: Nationale Interessen werden durch Individuen vertreten, bestimmen deren Perspektive auf das Fremde mit“ (S. 5 f.).

Die Transmitter „[...] arbeiten gewissermaßen in einen Speicher nationaler Kulturgüter hinein, in das Kulturgedächtnis („*mémoire culturelle*“) ihrer Nation, wo die importierten Kulturstücke abgelegt und gelagert werden“ (S. 5). Espagne (1997) ergänzt:

„Die Transfertheorie dagegen sucht nach Möglichkeiten, um die nationale Segmentierung zu überwinden nicht auf Metaebene des Vergleichs, sondern in den mikrokologischen Verflechtungsmechanismen zwischen den Kulturräumen, in den historisch nachgewiesenen Mischformen“ (S. 310).

Den Prozess des Kulturtransfers unterteilt Kortländer (1995) in „die Selektion, den Transport, die Integration“ (S. 6). Die Selektion auf der individuellen Ebene kann dabei eine „Vielzahl von Motiven“ (ebd.) haben. Unter „extrinsischen Motiven“ (S. 7) fallen „[...] freundschaftliche oder sonstige Verpflichtungen und Beziehungen [...] oder auch die schiere Existenznot z. B. von Literaturübersetzern [...], die Texte, die sie übersetzten, nicht aussuchen konnten“ (ebd.). Aber auch „technische, praktische und ideologische Interessen“ (S. 8) können relevant sein. Schwierigkeiten im Nachvollziehen des Kulturtransfers bereitet der Transport:

„[...] Anregungen aus persönlichen Begegnungen und Gesprächen sind ebenso wirkungsvoll wie schwer zu dokumentieren. Aber auch sonst ist die Quellenlage zu den

Vermittlerfiguren oft sehr dürftig. So gibt es im 19. Jahrhundert Literaturübersetzer, die dreißig und mehr Bücher übertragen haben und von denen wir nicht einmal mehr die Lebensdaten kennen [...]“ (S. 7).

Trotzdem ist vor allem das Nachzeichnen von Transportwegen interessant, da sich dort „Veränderungen, Beschädigungen, Umgestaltungen“ (S. 8) erkennen lassen.

Den Abschluss des Kulturtransfers bildet die Integration. Sie hat drei Varianten: die Übertragung, die Nachahmung oder die Verwandlung (vgl. ebd.). Besonders letztere kann kaum nachvollzogen werden, da sie „[...] im Sinne einer häufig bis zur Unkenntlichkeit gehenden Einarbeitung des Fremden in das Eigene [fußt, D. B.]. Auf solchen Anregungen, Anstößen, Initiationen beruht alle geistige Arbeit“ (ebd.).

3.4 Fazit

Bei dem in dieser Arbeit zu beschreibenden transnationalen Netzwerk von Friedrich Paulsen handelt es sich um ein durch Korrespondenz entwickeltes intellektuelles Netzwerk, das als Organisator von Wissenstransfer diente. Dabei stehen die historischen Akteure im Mittelpunkt.

Die Untersuchung ordnet sich in die Analyse der transnationalen Geschichte ein und bedient sich zugleich des Ansatzes des Kulturtransfers, um transatlantische Beziehungen, die jenseits des nationalstaatlichen Raumes zwischen Deutschland und den USA entstanden, zu betrachten. Sie konzentriert sich auf die erste Stufe des Transfers nach Phillips und Ochs (2003; 2004), der „cross national attraction“. Beim „externalising potential“, so Koinzer (2008), „[...] rücken all jene Elemente in den Fokus, die dem Entlehnenden vor dem Hintergrund eigener politisch-gesellschaftlicher Wenden, Unzufriedenheitsdiskurse oder semantischer Krisenszenarien an einem *fremden* oder *anderen* Modell theoretisch als ‘borrowable’ erscheinen, wie leitende Philosophien, Ziele, Strategien oder Strukturen“ (S. 15; vgl. Phillips & Ochs, 2003, S. 453). Mit Koinzer (2008) wird „educational borrowing“ hier als *Entleihen* und nicht als *Entleihen* verstanden (vgl. S. 14). Vor allem für bildungspolitisches Denken und Handeln kann dieser Ansatz ein Erklärungsmoment sein (vgl. ebd.).

Besonders der Externalisierungsprozess, d. h. der Anstoß des Transfers bzw. der Rezeption von Paulsens bildungsphilosophischem und -politischem Denken und Diskurs soll in diesem Zusammenhang thematisiert werden (vgl. S. 15; Zymek &

Zymek, 2004, S. 30). Ausgehend vom Korrespondenznetzwerk wird versucht, Spuren einer Rezeption zu finden. Dabei rücken die Mittler im Kulturtransfer wie z. B. Übersetzer und die Rezipienten in den Fokus. Historische Periodisierungen sollen bei der Analyse kritisch betrachtet werden. Auch wenn bei Kulturtransfers ein Bezug zur politischen Geschichte besteht, so können die individuellen Akteure durchaus „gegenläufige Kontinuitäten herstellen“ (Werner, 1995, S. 24 f.). Private Kontakte können auch dann weiter bestehen, wenn diplomatische Beziehungen unter Nationen bereits abgerissen sind. Werner (1995) resümiert: „So tragen Arbeiten zum kulturellen Austausch dazu bei, die politikhistorische Chronologie, in die sie gezwungenermaßen eingelassen sind, zugleich zu relativisieren, sich über die Effektivität der traditionellen Periodisierungen Rechenschaft abzulegen“ (S. 25).

4 Rekonstruktion des transatlantischen Netzwerkes von Friedrich Paulsen

Nach den ausführlichen Betrachtungen zu der historischen Netzwerkanalyse und zur Bedeutung von transnationalen Netzwerken wird im Folgenden das Paulsen-Netzwerk rekonstruiert. Zunächst werden das Vorgehen bei der Rekonstruktion und das Forschungsinstrument der Netzwerkvisualisierung erläutert. Im zweiten Abschnitt beginnt dann die eigentliche Analyse und Auswertung des Amerikanetzwerkes von Paulsen, das anhand von qualitativen und quantitativen Daten und mithilfe von Visualisierungen untersucht wird. Zum Schluss werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst, die für die anschließenden Kapitel grundlegend sind.

4.1 Theoretische Vorüberlegungen

4.1.1 Vorgehen

Die Unsichtbarkeit von bestehenden Netzwerken kann durch eine „Modellbildung“ (Böhme, 2004, S. 26) aufgehoben werden. Netze werden durch Rekonstruktion nicht nur sichtbar und beobachtbar, sondern auch auswertbar und messbar gemacht (vgl. ebd.). Derartige Modelle sind als eine Art „Realabstraktion“ (Holzer, 2006, S. 86) zu verstehen. Das Paulsen-Netzwerk, das nun nachgezeichnet wird, ist ebenfalls eine solche Rekonstruktion.

Dafür wurden aus seinem Briefnachlass zunächst relationsspezifische Daten herausgezogen. Dabei bildete die Quantität der Briefe seiner Korrespondenzpartner den wichtigsten Wert. Der nächste Schritt war die Untersuchung der Briefinhalte. Hilfreich war hier die Aufteilung der Briefe nach Themen. Das Einholen von prosopographischen Informationen war der dritte Untersuchungsschritt. Sie lieferten weitere Erkenntnisse über die Beziehungsebenen (z. B. Multiplexität) von Paulsens transatlantischem Netzwerk.

Ein netzwerkanalytisches Vorgehen bedeutet also, zunächst möglichst viele quantitative Informationen wie z. B. Adressatenstruktur, Themen- und Tätigkeitsschwerpunkte zu sammeln, um Übersichten zu erstellen. Dieses Vorgehen ist die Basis für die weitere qualitative Betrachtung von „Interaktions- und Kontaktstrategien“ (Dauser,

2008, S. 333). Die quantitativen sowie qualitativen Analyseabschnitte werden anhand von Korrespondenzausschnitten später zusammengeführt.

4.1.2 Erhebung der Netzwerkdaten

Jeder Forscher sieht sich als Erstes mit dem methodischen Grundproblem der Eingrenzung seines Untersuchungsgegenstandes konfrontiert.³¹ Vor allem für Netzwerke, die mit großen sozialen Gruppen operieren, ist es schwierig, für die anschließende Analyse und Visualisierung eine sinnvolle Abgrenzung zu ziehen. Für die meisten Netzwerkuntersuchungen liegt keine natürliche Abgrenzung vor.³² Zwei Ansätze, der *realistische* und der *nominalistische* werden deshalb bei Netzwerkanalysen herangezogen, um die Grenzen festzulegen (vgl. Wasserman & Faust 1994, S. 31 f.):

„Der realistische Ansatz verfolgt die Strategie, die Wahrnehmung der untersuchten Akteure zugrunde zu legen, um die Zugehörigkeit zu einem Netzwerk für Akteure zu entscheiden. Der nominalistische Ansatz legt ein vom Forscher festgelegtes Kriterium zugrunde, das mit der Forschungsfrage korrespondiert“ (Diaz-Bone, 1997, S. 48).

Der Forscher muss demnach Kriterien für die Netzwerkgrenze aufgrund seines Forschungsinteresses festlegen. Das heißt, nur eine bestimmte Perspektive des Netzes wird betrachtet und als Information verwendet (vgl. Böhme, 2004, S. 22). Die Beschränkung auf ein persönliches Netzwerk wie im Fall von Paulsen bietet den heuristischen Vorteil, dass man sich auf eine ausgewählte Untersuchungsperson und deren Kontakte konzentrieren kann (vgl. Häberlein, 2008, S. 320). Die Verbindungen, die in einem egozentrierten Netzwerk entstehen, beschreibt Erickson (1997) wie folgt: “[...] ‘egocentric networks’, which focus on a particular social actor (ego), all the actors tied to ego, and all the ties among these actors including ego” (S. 150).

Die Grenzen eines Netzwerkes sind also immer variabel und werden einzig durch den Forscher und seine Fragen an den Untersuchungsgegenstand bestimmt. Erste Einschränkungen können zum einen durch das vorhandene Quellenmaterial und zum anderen durch das geleitete Erkenntnisinteresse entstehen (vgl. Halling & Fangerau,

³¹ In der Literatur wird dieses Problem auch als „Grenzspezifikationsproblem“ bzw. als “boundary specification problem” (Diaz-Bone, 1997, S. 48) bezeichnet.

³² Als Beispiel für eine natürliche Grenze nennt Diaz-Bone (1997) die Netzwerkstruktur einer Schulklasse, denn hier ist die „Menge der relevanten Einheiten klar abgegrenzt“ (S. 48).

2009, S. 268; Häberlein, 2008, S. 322). Holzer (2006) erweitert die Problematik der Grenzziehung folgendermaßen:

„Die Frage, wer zum Netzwerk gehört und wer nicht, muss dann entweder ‚nominalistisch‘, also durch eine entsprechende Festlegung des Beobachtungsinteresses, oder durch ‚realistische‘ Zugehörigkeitskriterien, die dem Feld selbst entnommen sind, beantwortet werden. [...] Die Bestimmung der in Frage kommenden Einheiten oder Elemente ist die erste nötige Abgrenzung. Die zweite betrifft die interessierenden Relationen. Hier ist es nicht nur wichtig zu wissen, welche Beziehungen erhoben werden, sondern auch, wie diese zu messen und inhaltlich zu interpretieren sind. Es muss beispielsweise geklärt werden, ob es sich um symmetrische oder asymmetrische Relationen handelt [...]. Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, nicht nur binäre Relationen (vorhanden oder nicht) zuzulassen“ (S. 37).

Das hier zu untersuchende Netzwerk oder *set* umfasst einerseits die im Paulsen-Nachlass erhaltene Korrespondenz von Amerikanern bzw. Deutschamerikanern und andererseits die von amerikanischen Übersetzern, Verlegern und Verlagen seiner Monografien, von denen teilweise allerdings kein Briefverkehr mehr aufzufinden ist. Sie werden in das *set* mit aufgenommen. Es ist für einen Historiker nicht immer möglich, alle Netzwerkdaten zu erhalten, da nicht von jedem Akteur Schriftgut überliefert ist. Eine Eingrenzung des Netzwerkes geschieht also hier durch unterschiedliche Quellenbestände und Kriterien: Zur Hauptquelle wird das Amerikaneretzwerk durch den brieflichen Nachlass erhoben. Ergänzend werden Personen mit einbezogen, die sich um seine englischsprachigen Monografien (einschließlich seiner Biografie) bemühten.³³

Eine dritte Gruppe von Netzwerkpartnern sind Paulsens indirekte Kontakte. Es handelte sich dabei um Personen, die in den Briefen der anderen Korrespondenzpartner erwähnt wurden und zugleich einen Bezug zum amerikanischen Raum aufwiesen. Neben Kontakten zu Gelehrten werden außerdem freundschaftliche, geschäftliche und amtliche Kontakte berücksichtigt (vgl. Häberlein, 2008, S. 322). Damit nähern wir uns einem *Totalnetzwerk* (im Unterschied zu einem partiellen Netzwerk), da nicht nur ein bestimmter Beziehungstyp festgelegt wird, sondern sämtliche Arten des

³³ Nicht einbezogen werden Übersetzer seiner Aufsätze oder Herausgeber amerikanischer Zeitschriften sowie Autoren, sofern keine Korrespondenz im Nachlass von ihnen erhalten ist.

transatlantischen Kontakts (vgl. Barnes, 1972, S. 4).³⁴ Nicht nur aufgrund der vielfältigen Beziehungstypen wird einem Ego-Netzwerk eine gewisse Multiplexität zugesprochen (vgl. Diaz-Bone, 1997, S. 46)³⁵, sondern auch, weil dessen Analyse unter den relationalen Ansätzen zu verorten ist (vgl. Jansen, 2006, S. 80). Vor allem multiplexe Beziehungen eignen sich gut als Beispiele für weiterführende qualitative Analysen. Der *relationale Ansatz* betrachtet die Beziehungen zwischen den Akteuren, während der *positionale Ansatz* Beziehungen von Akteuren innerhalb eines Gesamtsystems analysiert (vgl. Diaz-Bone, 1997, S. 49).

Die Erhebung der Beziehungen zwischen den Korrespondenzpartnern erfolgt für die vorliegende Untersuchung binär. Es wird also gemessen, ob eine Beziehung existiert oder nicht. Dabei ist festzuhalten, dass, korrespondierend zur Forschungsfrage, nur zwei Verbindungen von Interesse sind: 1. direkte Kontakte zu Paulsen, 2. indirekte Verbindungen, die durch eine Inhaltsanalyse der Briefe an Paulsen ermittelt werden. Die verwendeten Archivalien und Zeugnisse erlauben, Paulsen im transnationalen Raum zu betrachten. Schulz (2004) schreibt solchen transnationalen Nachlässen und Veröffentlichungen noch eine durchaus übergeordnete Erkenntnisfunktion zu:

„Damit sind gleich mehrere interessante Bereiche der Internationalen Geschichte angerissen, die es erlauben, transnationale Räume anders als durch staatliche Linsen zu betrachten und zugleich methodisch-theoretische Brücken zu schlagen zwischen Gesellschafts-, Kultur- und Politikgeschichte“ (ebd.).

Fest steht, dass eine klare Abgrenzung der Netzwerke immer eine Voraussetzung für weitere Untersuchungsschritte wie die Netzwerkanalyse und ihre Visualisierung ist (vgl. Holzer, 2006, S. 36).

Neben der Grenzziehung besteht eine zusätzliche Schwierigkeit bei der Rekonstruktion von Netzwerken in ihrer zeitlichen Extension. Netzwerke sind keine starren Aggregate, sondern ständigen Veränderungen unterworfen. Sie sind dynamisch und immer im Prozess; so wie sie entstehen, können sie auch zerfallen, neue Strukturen bilden oder in andere Formen übergehen. Junker (2009) verdeutlicht:

„Netzwerke unterscheiden sich von festeren Zusammenschlüssen wie Parteien, Armeen, Staaten, Vereinen, wissenschaftlichen Schulen und Gesellschaften durch ihren

³⁴ „The social network, as Radcliffe-Brown conceived it, is usually referred to as a *total* network, and contains all the social bonds between the constituent individuals, in contrast to partial networks, which contain only social links of some specified kind“ (Barnes, 1972, S. 4).

³⁵ Von einem *uniplexen* Netzwerk spricht man, wenn nur ein Beziehungstyp betrachtet wird (vgl. Diaz-Bone, 1997, S. 46).

geringeren Organisationsgrad. Kooperation und gemeinsame Ziele werden nicht kodifiziert und strukturell verankert, ebenso wie Hierarchien und Arbeitsteilung sind sie situationsbedingt kontinuierlichen Veränderungen ausgesetzt. Unter bestimmten Bedingungen kann dies von Vorteil sein, da sie zwar leichter zerfallen, sich aber fast ebenso schnell wieder neu formieren können. Weniger angreifbar macht sie die Tatsache, dass sie nach außen hin weitgehend unsichtbar, zumindest unauffällig bleiben können. Für Wissenschaftshistoriker bedeutet dies, dass wissenschaftliche Netzwerke schwerer zu identifizieren sind, dass ihre Grenzen verschwommen bleiben und dass sie einem starken Wandel in der Zeit ausgesetzt sein können“ (S. 199).

Netze haben also eine Art „Geschichtlichkeit“ (Böhme, 2004, S. 24). Für bestimmte Forschungsfragen kann es daher durchaus sinnvoll sein, verschiedene temporäre Phasen ein und desselben Netzwerkes zu untersuchen und partiell zu betrachten.

Neben der Abgrenzung benötigt man zur Netzwerkanalyse noch weitere Konstanten wie “[...] the meaning, the shape, and the duration of its existence as well as the intensity, frequency, balance, prominence and the speed of contacts, exchanges and transfers [...]” (Fuchs, 2007b, S. 187). Dafür ist es nötig, weitere Daten zu sammeln. Es gibt dabei zwei unterschiedliche Arten von Daten, die *attributionalen* (oder auch *attributiven*) und die *relationalen*. Was genau darunter zu verstehen ist, erklären Rehr und Gruber (2007):

„Attributive Daten beziehen sich auf Merkmale der Akteure, z. B. demographische Angaben, Einstellungen, Wissen, Persönlichkeitsmerkmale oder Merkmale des Kontexts. Relationale Daten beschreiben die Beziehungen im Netzwerk, und zwar sowohl ihren Zweck (z. B. Austausch von neuem Wissen, von gemeinsamen Zielen oder von Arbeitsergebnissen) als auch Aspekte wie die, wie sich die Akteure austauschen (z. B. Häufigkeit, Einseitigkeit oder Reziprozität, Dauer, Vertrauen) und welchen Wert der Austausch hat“ (S. 247).

Diaz-Bone (1997) schlägt sogar drei Datenebenen für egozentrierte Netzwerke vor. Er unterscheidet attributionale (personenbezogene) Daten von relationalen bzw. dyadenbezogenen und strukturellen Daten. Attributionale Daten gehören zur „niedrigsten Ebene“ (S. 56) der Daten, da sie sich nur auf einen Knoten beziehen. Relationale oder dyadenbezogene Daten betreffen immer das Verhältnis zweier Akteure zueinander. Strukturelle Daten beziehen sich auf das Netzwerk insgesamt oder auf ein Teilnetzwerk. Sie umfassen mehrere Knoten sowie Kanten und werden aus attributiven oder relationalen Merkmalen erzeugt. Aus diesen Daten lassen sich dann

Strukturmaße des Netzwerkes berechnen, die sich auf mehrere Knoten und Kanten im Netzwerk beziehen (vgl. S. 57).

Die Daten für historische Fragestellungen werden durch eine Sekundäranalyse gewonnen. Wasserman und Faust (1994) verdeutlichen, dass historische Quellen “[...] give rise to longitude relations and can be used to reconstruct ties that existed in the past” (S. 50). Auch andere Vorgehensweisen können bei der Datensammlung hilfreich sein, so z. B., wenn die Akteure nicht zum eigentlichen set gehören (vgl. S. 51). Historiker müssen bei der Datengewinnung notwendigerweise häufig erfinderisch vorgehen und nicht selten verschiedene Quellen mischen (vgl. Jansen, 2006, S. 70 f.; Raab, 2005, S. 333). Eine Netzwerkanalyse wird so zu einem “historical puzzle” (Franzosi & Mohr, 1997, S. 146). Beispielsweise griff Lüth (2007) für die Rekonstruktion des Netzwerkes Wilhelm von Humboldts (1767–1835) mit Pariser Intellektuellen und Politikern auf dessen Tagebücher sowie auf dessen briefliche Korrespondenz mit Schiller und Goethe zurück und klammerte dabei bewusst in den Quellen genannte Personen aus, die nicht zum Interessenkreis gehörten. Des Weiteren fanden nur solche Personen in seiner Untersuchung Platz, die sich mit Humboldt mehr als einmal getroffen hatten. Dadurch reduzierte er die Netzwerkakteure von ursprünglich 135 auf 33 Personen (vgl. S. 259 f.). Der Forscher hat für seine Analyse also einen Filter gesetzt und sich nur auf Akteure konzentriert, die für seine Forschungsfrage relevant waren. Franzosi und Mohr (1997) verdeutlichen:

“While the analysts must define (in some fashion) which kinds of relationships they are interested in prior to gathering their data, the project from that point forward is largely inductive. The work itself involves a meticulous search for information about the existence and character of observable relationships. Very few assumptions need to be imposed during this stage of the research and the result is a faithful mapping out of the myriad complexities of social life. In other words, as much as anything else, social-network analysis represents a different modality of historical research because it demands a new way of approaching historical sources and of gathering data about the past” (S. 146).

Formal werden Netzwerke durch eine Matrix, eine tabellarische Auflistung der Knoten und ihrer Beziehungen (vgl. Holzer, 2006, S. 34) oder durch einen Graphen dargestellt (vgl. Diaz-Bone, 1997, S. 39). Eine Matriz für Graphen wird in der Literatur entweder *Adjazenzmatrix* oder *Soziomatrix* genannt. Der Terminus Adjazenzmatrix wird vermehrt in der Graphentheorie genutzt, während sich der Begriff Soziomatrix

in der Sozialen Netzwerkanalyse etabliert hat. Wasserman und Faust (1994) erklären die Soziomatrix folgendermaßen:

“A sociomatrix is of size $g \times g$ (g rows and g columns) for one-mode networks. There is a row and column for each node, and the rows and columns are labelled 1, 2, [...], g . The rows and columns index nodes in the graph, or actors in the network, in identical order. The entries in the sociomatrix, x_{ij} , record which pairs of nodes are adjacent. In the sociomatrix, there is a 1 in the (i, j) th cell (row i , column j) if there is a line between n_i and n_j , and a 0 in the cell otherwise. In other words, if nodes n_i and n_j are adjacent, then $x_{ij} = 1$, and if nodes n_i and n_j are not adjacent, then $x_{ij} = 0$ ” (S. 150 f.).

Eine solche Soziomatrix bildet auch den Ausgangspunkt für die Analyse des Paulsen-Netzwerkes. Da eine Abbildung der Matrix Paulsens an dieser Stelle zu umfangreich wäre, wird zur Veranschaulichung exemplarisch eine Soziomatrix aus dem Lehrbuch von Wasserman und Faust (1994) gezeigt, die der Matrix zur Erfassung von Paulsens Netzwerkdaten gleicht:

	n_1	n_2	n_3	n_4	n_5	n_6
n_1	-	0	0	0	1	1
n_2	0	-	1	0	0	0
n_3	0	1	-	0	0	0
n_4	0	0	0	-	1	1
n_5	1	0	0	1	-	1
n_6	1	0	0	1	1	-

Tab. 1: Beispiel einer Soziomatrix (aus: Wasserman & Faust, 1994, S. 150)

Die Tabelle verdeutlicht, dass es sich hier um eine Matrix für einfache, nicht gerichtete Beziehungen handelt. Die Beziehungen sind binär dargestellt: 0 bedeutet, dass keine Beziehung besteht, und 1 heißt, es existiert eine Beziehung. Diese Tabelle beinhaltet also keine Gewichtung oder Bewertung der Kanten. Die diagonalen Eintragungen werden nicht definiert (sie würden sich aber auch mit einer 0 darstellen lassen). Eine Datenmatrix ist eine mögliche Darstellungsform von Netzwerkstrukturen. Jütte (2006) führt aus:

„Allerdings erschließt sich der ‚Realitätsgehalt der Datenmatrix‘ [...] dem Betrachter nicht unmittelbar. Hier leistet das Einholen durch Visualisierungen [...] einen wichtigen Übersetzungsschritt. Die besondere Leistung der Datenvisualisierung liegt zum einen darin, dass sie Beziehungen sichtbar macht, die sonst aufgrund der gro-

ßen Datenmenge verborgen bleiben bzw. sich nicht unmittelbar erschließen. Zum anderen erleichtert die Visualisierung von Beziehungsgeflechten, die Deutungs- und Handlungsmuster der Akteure auf Strukturen zu beziehen“ (S. 207).

Es gibt allgemein drei Darstellungsformen von Daten: 1. textlich, 2. tabellarisch und 3. grafisch. Tabellarische Darstellungen in Matrizen sind kompakter als textuelle Aufstellungen. Eine Matrix ist für die Datenübermittlung jedoch immer essenziell. Der Nachteil besteht darin, dass zusätzliche Informationen nicht dargestellt werden können, da häufig nur mit binären Codes gearbeitet wird (vgl. Brandes, 1999, S. 6 f.). Ergänzende Attribute der Knoten sowie die reale Bedeutung des sozialen Netzwerkes (z. B. Knoteneigenschaften) lassen sich also nicht in einer einzigen Datenmatrix abbilden und benötigen daher noch weitere Darstellungsformen (vgl. Pfeffer, 2008, S. 1). Grafiken bieten sich für die Kommunikation von Daten besser an, da sie ebenfalls wie Matrizen kompakt und zudem flexibel sind (vgl. Brandes, 1999, S. 6). Wie schon erwähnt, dient eine Visualisierung nicht nur der bloßen Veranschaulichung von Ergebnissen, sondern sie stellt ein eigenes Forschungsinstrument dar und erlaubt so eine tiefer gehende Erschließung des Materials. Im Folgenden wird daher nach einem kurzen Abriss über die Visualisierungsmöglichkeiten von Netzwerken das Amerika-netzwerk von Paulsen auch als eine grafische Abfolge präsentiert und erläutert.

4.1.3 Visualisierung von Netzwerken

“See the unseen [...]. The field of visualization is focused on creating images that convey salient information about underlying data” (Hansen & Johnson, 2005, S. XIV). Mit diesen Worten leiten Hansen und Johnson (2005) ihr Buch “The Visualization Handbook” ein. Sie verdeutlichen, dass Visualisierung ein attraktives Mittel ist, welches erlaubt, Daten sowohl zu präsentieren als auch zu explorieren (vgl. Brandes, 1999, S. iii). Bildliche Darstellungen werden seit jeher in den verschiedenen Wissenschaften eingesetzt. Vor allem im Bereich der Sozialen Netzwerkanalyse nehmen Visualisierungen von Anfang an eine Schlüsselrolle ein. Der Historiker Alfred Crosby konstatierte 1997 sogar, dass Visualisierung neben Quantifizierung einer der wichtigsten Faktoren sei, warum sich die modernen Wissenschaften in Europa derartig explosionsartig entwickeln konnten (vgl. S. 129–137, S. 228 f.). Beide Faktoren sind für die Entwicklung der heutigen Netzwerkanalyse zentral. Visualisierung-

gen helfen dem Forscher, seine Netzwerkdaten selbst zu verstehen und seine Ergebnisse anderen darzulegen (vgl. Freeman, 2000, S. 1).

“One purpose is for communication an idea, for which it is sometime said: ‘A picture is worth ten thousand words.’ Communicating an idea requires, of course, already having the idea to communicate. The second purpose is to use graphical means to create or discover the idea itself: using the special properties of visual perception to resolve logical problems, as Bertin (1977/1981)³⁶ would say. *Using vision to think*” (Card, Mackinlay & Shneiderman, 2007b, S. 1).

So beschreiben Card et al. (2007b) die Ziele und den Zweck jeglicher Art grafischer Darstellungen. Auch Brandes, Kenis, Raab, Schneider und Wagner (1999) stellen fest: “Visualization is an important aspect of both exploration and communication of categorical as well as relational data” (S. 75).

Als Begründer der Sozialen Netzwerkvisualisierung gilt Jacob L. Moreno (1889–1974), der in den 1930er Jahren erste Abbildungen von Netzwerken per Hand nachzeichnete, um soziale Beziehungen darzustellen.³⁷ Die Messung dieser Beziehungen nannte er *Soziogramm*. Seine erste grafische Darstellung war ein solches Soziogramm, das die Verbindungen zwischen Individuen in Kleingruppen abbildete. Für die Visualisierung von unterschiedlichen Akteuren und deren Beziehungen entwickelte er sogar eine eigene Symbolik (vgl. Freeman, 2000, S. 2; Pfeffer, 2008, S. 4; Jansen, 2006, S. 40; Krempel, 2005, S. 30). Freeman (2000) beschreibt Morenos Beitrag zur Visualisierung sozialer Netze folgendermaßen:

“Thus, in his early works, Moreno introduced five important ideas about the proper construction of images of social networks: (1) he drew graphs, (2) he drew directed graphs, (3) he used colors to draw multigraphs, (4) he varied the shapes of points to communicate characteristics of social actors, and (5) he showed that variations in the

³⁶ Jacques Bertins (französischer Kartograf, 1918–2010) Buch über die „Graphische Semiologie“ (1974) ist das erste Standardwerk zur grafischen Theorie und zur Visualisierung.

³⁷ Die Idee, Visualisierungen als Hilfsmittel zu benutzen, um Einsichten in komplexe Phänomene und Vorgänge zu gewinnen, kann bis weit in die Antike zurückverfolgt werden (vgl. Card et al., 2007b, S. 1). Auch die Kartografie, die im Zusammenhang mit der Seefahrt entstand und deren Anfänge bis ins Jahr 2300 v. Chr. zurückgeht, nutzt grafische Darstellungen z. B. als Informationsspeicher (vgl. Krempel, 2005, S. 23). Die ersten Visualisierungen von Graphen entstanden im 13. Jahrhundert u. a. für Brettspiele. Visualisierungen von sozialen Netzen sind z. B. im Mittelalter für die Darstellung von Stammbäumen eingeführt worden. Im Jahr 1736 markierte Leonhard Eulers „Königsberger Brückenproblem“ dann den Beginn der Graphentheorie (vgl. Pfeffer, 2008, S. 3 f.). Mit der Entwicklung und Verbreitung von Computern im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entstand ein neues Medium, das die Anfertigung von Grafiken stark verbesserte, sowohl das Rendering als auch die Echtzeit-Interaktion ermöglichte und die Kosten der Herstellung senkte (vgl. Card et al., 2007b, S. 1). Für eine ausführliche Darstellung zur Geschichte der Visualisierung siehe Kruja, Marks, Blair und Waters (2002).

locations of points could be used to stress important structural features of the data”
(S. 4).

Damit nutzte Moreno bereits alle grundlegenden Möglichkeiten der Visualisierung, wie sie auch heute noch gebräuchlich sind.

Die Netzwerkvisualisierung, oftmals auch als *Graphenzeichnen* (engl.: graph drawing) benannt, hat sich vorrangig in den letzten drei Jahrzehnten besonders im Bereich der Computertechnologie enorm entwickelt (vgl. Brandes & Wagner, 2004, S. 129). Sie wurde gleichsam zu einem leistungsfähigen Werkzeug von Netzwerkanalysikern.³⁸ Seit etwa 15 Jahren gehört Graphenzeichnen als eigenständiges Forschungsgebiet zur Informatik.³⁹ Die algorithmische Kernaufgabe der Netzwerkvisualisierung bildet hierbei die Erstellung des Layouts, d. h. einer zwei- oder mehrdimensionalen Einbettung der Graphenstruktur (vgl. S. 130).⁴⁰ Netzwerkanalysikern stehen dafür heute speziell entwickelte Softwares wie Krackplot, Multinet, NodeXL, Pajek oder Visone zur Verfügung (vgl. Krempel, 2005, S. 209 f.). Card et al. (2007b) definieren daher Visualisierung als: “The use of computer-supported, interactive, visual representations of abstract data in order to amplify cognition” (S. 6). Einfach ausgedrückt, handelt es sich bei Visualisierungen um die Transformation von numerischen Informationen in grafische Markierungen. Die grafischen Darstellungen erlauben

³⁸ Freeman (2000) unterscheidet fünf Phasen in der Entwicklung und Nutzung von Netzwerkabbildungen in der Zeit von 1930 bis in die 1990er Jahre (vgl. S. 2). Die meisten Visualisierungen in dieser Zeit sind gekennzeichnet durch Abbildungen von Punkten und Linien. Die Punkte stellen die sozialen Akteure, die Linien die Verbindung zwischen ihnen dar. In den 1930er Jahren wurden, wie oben schon erwähnt, die ersten dieser Zeichnungen von Moreno noch per Hand angefertigt, ab den 1950er Jahren setzte man dann Computer ein (vgl. S. 2–10). In den 1970er Jahren konnten diese dann so programmiert werden, dass sie automatisch Abbildungen erzeugten, die seit den 1980er Jahren auch an Bildschirmen farbig dargestellt werden können (S. 10 f.). Mit der Verbreitung des World Wide Webs, Browser-Anwendungen und den Grafikformaten GIF und JPEG in den 1990er Jahren entstanden gänzlich neue Möglichkeiten für grafische Darstellungen und deren Interaktionen (vgl. S. 11–18; Krempel, 2008, S. 215–219).

³⁹ Eine jährliche Tagung zum Thema Graphenzeichnen ist das International Symposium on Graph Drawing. Die Proceedings erscheinen in der Springer-Reihe LNCS. Mit der INSNA (www.insna.org), gegründet 1978 von Barry Wellman, haben Wissenschaftler aus allen Disziplinen eine Plattform gefunden, die Verfahren zur Analyse sozialer Strukturen entwickeln. Es ist anzumerken, dass in der Forschung Publikationen zur Visualisierung von sozialen Netzwerken und ihren Techniken trotzdem immer noch rar sind und spezielle Kurse für den Umgang mit Visualisierungssoftware kaum angeboten werden (vgl. Card, Mackinlay & Shneiderman, 2007a, S. xiii; Krempel, 2005, S. 37).

⁴⁰ Brandes (1999) führt aus: „Die entscheidende Aufgabe bei der Visualisierung von Graphen, also der graphischen Darstellung binärer Relationen, ist daher der Abgleich der räumlichen Anordnung innerhalb des Diagramms mit den strukturellen Eigenschaften des Graphen. Dieser Schritt und sein Ergebnis werden auch das Layout der Visualisierung genannt. Dabei sind so komplexe Abhängigkeiten zu berücksichtigen, daß aussagekräftige, auf objektivierten Kriterien beruhende Visualisierungen durch eine algorithmische Behandlung des Layoutproblems überhaupt erst möglich werden“ (S. iii).

dann Einsichten in strukturelle Eigenschaften des Netzes. Dabei wird mithilfe von visuellen Merkmalen (z. B. Form, Länge, Farbe) versucht, die numerischen Daten zu übertragen, zu systematisieren, zu verstehen und zu ordnen (vgl. Krempel, 2005, S. 13). Diese Vorgehen umfasst zwei Arbeitsschritte: die Aufbereitung der Rohdaten zu Datenstrukturen und deren Abbildung (vgl. S. 16). Die Datenvisualisierung ist kein Ersatz, sondern eine Erweiterung für die übliche Statistik:

„Die Dateninformationen bzw. die Resultate der statistischen Bearbeitung dieser Informationen werden einer zusätzlichen Abbildung in das Medium der visuellen Merkmale unterzogen. Diese besitzt eine höhere Bandbreite und ermöglicht es, mehrere Informationen gleichzeitig zu kommunizieren“ (ebd.).

Optimale Visualisierungen sind also Abbildungen, die für Dritte intuitiv verständlich sind und die es erlauben, mehrere Informationen über das Netz simultan zu transportieren sowie Besonderheiten des Netzes schnell erkennen zu lassen (vgl. Krempel, 2005, S. 15). Datenvisualisierung eignet sich in Verbindung mit unterschiedlichen Forschungsstrategien. Für eine Triangulation mit anderen Methoden, wie sie in der vorliegenden Untersuchung angestrebt ist, kann die Visualisierung zu einem facettenreicheren Bild des Untersuchungsgegenstandes und zu vertiefenden und breiteren Erkenntnissen verhelfen (vgl. Jütte, 2006, S. 216 f.). Krempel (2009) verdeutlicht:

“Visualizations can hint at where additional information is needed and help to direct our attention to domains which need further exploration. Mapping network data provides a starting point for all sorts of inquiries, no matter whether they are quantitative or qualitative” (S. 27).

Die grafische Kommunikation kann dabei nominale, ordinale oder metrische Informationen transportieren. „Ziel ist eine möglichst effektive Kommunikation. Visualisierungen sind umso effektiver, je spontaner (schneller) die dargestellten Sachverhalte von einem Beobachter entschlüsselt (gelesen) werden können“, erklärt Krempel (2005, S. 31). Die Übersetzung der Daten in visuelle Darstellungen ist Aufgabe der Informationsvisualisierung. Krempel (2005) erläutert:

„Eine solche abstrakte Sicht versucht dabei, die generellen Probleme, Daten und Datenstrukturen in grafische Anordnungen zu übertragen, zu systematisieren und zu verstehen, wie visuelle Merkmale (die Lage von Markierungen, Längen, Formen, Farben, Richtungen und Muster) verwendet werden können, um die mit numerischen Daten beschriebenen Informationen zu kommunizieren“ (S. 15 f.).

Die Visualisierung folgt dabei bestimmten Transformationsregeln, die sich Erkenntnisse aus der statistischen Grafik, der Untersuchung von Orientierungs- und Suchprozessen, der Wahrnehmungspsychologie und der Colometrie zunutze machen, um effiziente Darstellungen zu erzeugen (vgl. S. 19). Krempel (2005) verdeutlicht: „Grafische Kommunikation besitzt eine höhere Bandbreite als Schrift- und mathematische Zeichensprachen, die Informationen sequentiell kodieren“ (S. 25). Visualisierungen profitieren von der präattentiven Wahrnehmung des Menschen, die es ermöglicht, visuelle Elemente besonders schnell bzw. fast automatisch zu verarbeiten (weniger als 200 bis 250 Millisekunden) (vgl. S. 35 f.; Krempel, 2009, S. 9). Eine Netzwerkvisualisierung wird also benutzt, um Strukturen zu erkennen und um strukturierte Information darzustellen. Die Visualisierung von Daten kann aber niemals nur in einem Arbeitsschritt erfolgen, da eine manuelle Nachbearbeitung immer unerlässlich ist.

Es lässt sich also Folgendes konstatieren: Der Zweck von Visualisierungen besteht in der Dokumentation und Speicherung von Information, in der Exploration von Zusammenhängen oder in der effektiven Kommunikation für Dritte. Eine klare Zielsetzung und die Frage danach, welche Informationen gezeigt werden sollen, müssen dabei verfolgt werden. Es gibt meist keine allgemeine Darstellung eines Datensatzes, die dazu geeignet wäre, alle Fragen zu beantworten. Die Schwerpunkte einer Netzwerkvisualisierung können daher u. a. das Erkennen von Strukturmustern (Cliques) oder das Aufzeigen besonderer Akteure (sehr zentrale oder isolierte Akteure) sein.

Das spezielle Problem bei der Erstellung von Netzwerkvisualisierungen ist, dass die Lage der Einheiten relationaler Informationen zunächst unbekannt und die Elemente erst noch platziert werden müssen. Ästhetische Kriterien für eine gute Darstellung sind (vgl. Krempel, 2005, S. 34–71; Nooy, Mrvar & Batagelj, 2009, S. 13; Pfeffer, 2008, S. 6 ff.):

- Geringe Anzahl der Kantenüberkreuzungen
- Größtmöglicher minimaler Grad zwischen zwei Kanten
- Mögliche Orthogonalität
- Symmetrie
- Ausreichender Abstand einzelner Knoten
- Knoten sollten Kanten nicht überdecken.

- Farbschemata

Gestaltungselemente für Visualisierungen sind u. a.:

- Farbtöne bzw. Sättigung
- Größen (effektivstes grafisches Mittel)
- Formen
- Textur

Eine Schwierigkeit bei der Rekonstruktion von Netzwerken liegt zudem in der Erstellung von interaktiven Visualisierungen (vgl. Pfeffer, 2008, S. 11) und in der Darstellung von Netzen in ihrer zeitlichen Extension.⁴¹ Auch Düring und Keyserlingk (in Druck) verdeutlichen, dass die Erforschung von „dynamischem Wandel in Netzwerken“ (ebd.) noch ein sehr junges Gebiet ist und Animationsprogramme wie SONIA Historikern häufig unbekannt sind. Zudem verlangen diese Softwareprogramme besonderes technisches und statistisches Wissen und sind in ihrer Anwendung noch nicht ausgereift (vgl. ebd.). Dennoch ist gerade das Aufdecken des Wandels von Netzwerkstrukturen gewinnbringend, da deren Veränderungen allein durch das Quellenstudium nicht zwangsläufig sichtbar werden. Düring und Keyserlingk (in Druck) empfehlen daher „Schnappschüsse“ (ebd.) eines Netzwerkes anzufertigen, um einen „Vorher-Nachher-Abgleich“ (ebd.) anstellen zu können. Strukturelle Veränderungen wären bspw. „[...] die zunehmende Isolation oder Integration von Akteuren oder das Zusammenwachsen bzw. der Zerfall von Netzwerken“ (ebd.). Eine Visualisierung lässt neben der Betrachtung der Gesamtstruktur auch Einsichten in die „Einzelbeziehungen“ (ebd.), also über die Akteurseigenschaften und Attribute der Akteure, zu.

Das Graphenzeichnen erlaubt eine Dokumentation des Beziehungsgefüges und bietet Ansätze für eine qualitative Interpretation. Im Fall Paulsens würde die Darstellung

⁴¹ Krempel (2009) verdeutlicht die vielfältigen dynamischen Prozesse in Netzwerken: “The combined use of timing and relational information is usually named ‘Dynamic Network Analysis.’ [...] Confusingly, the term ‘dynamic network’ is often used in the literature to describe various specific sub-classes:

- Networks in which the edge and node sets remain fixed, but values attributes on nodes and edges may vary in time (transmission models)
- Networks in which edges are added or deleted over time (computer networks, friendship relations)
- Networks in which the weights of edges change over time (neural networks, exchange networks)
- Networks in which nodes are added or removed in time (ecological food webs, organizations)” (S. 23)

der Beziehungen in einer Datenmatrix dutzende Seiten umfassen. Durch die Verbildlichung können erste Merkmale des Netzwerkes hervorgehoben werden. Die Visualisierung kann die Verflechtungen seines persönlichen Netzwerkes und auch mögliche Teilnetze sichtbar machen und ermöglicht eine weiterführende Analyse der Beziehungen. Zusammenfassend kann mit Wellman (1997) festgehalten werden: “A basic strength of the whole network approach is, that it permits simultaneous views of the social system as a whole and of the parts that make up the system” (S. 26).

4.2 Das Netzwerk von Friedrich Paulsen: Analyse und Auswertung

4.2.1 Visualisierung des Netzwerkes

Verschiedene Visualisierungsarten des Netzwerkes von Paulsen ermöglichen es, Eigenschaften des Graphen zu identifizieren. Die folgenden Darstellungen geben daher einen Einblick in die relationalen und räumlichen Zusammenhänge der Akteure sowie in die zeitliche Extension seines Netzwerkes. So kann die Zentralität von Knoten und Teilgruppen sichtbar gemacht werden. Ich habe für die Analyse die Software NodeXL⁴² verwendet, um die Verflechtungen der Akteure zu rekonstruieren.

Wie schon erwähnt, beschreiben soziale Netzwerke Beziehungen zwischen Akteuren. Netze oder Graphen sind durch eine Menge von Akteuren (Knoten) und den zwischen ihnen bestehenden Beziehungen (Relationen, Kanten) definiert (vgl. Krempel, 2005, S. 29; Jansen, 2006, S. 58). Im vorliegenden Fall handelt es sich bei den Akteuren um Personen und Verlagshäuser. Die Beziehungen zwischen ihnen und Paulsen sind verschiedener Natur und somit multiplex. Die Beziehungen oder Kanten werden zwischen den Akteuren als ungerichtete Linien dargestellt. Das bedeutet, dass hier von symmetrischen Beziehungen ausgegangen wird und diese als solche analysiert werden. Fehlende Kanten zwischen den Akteuren weisen darauf hin, dass sie keine Beziehung im Hinblick auf die fokale Person Friedrich Paulsen haben (vgl. Jansen, 2006, S. 82). Anhand der entstehenden Netzwerkstruktur soll untersucht werden, ob die Netzwerkbeziehungen für Paulsen Handlungsoptionen und Sozialka-

⁴² Das Programm NodeXL ist ein kostenfreies Excel Plugin und kann unter dem Link <http://nodexl.codeplex.com/> [03.03.2012] heruntergeladen werden. Die Benutzung von NodeXL hat neben der Visualisierung von Graphen auch den Vorteil, dass die Eintragungen in eine Excel-Datenbank als eine Art Wissensspeicher fungiert, von der aus jederzeit weitere Fragen oder Aspekte bearbeitet werden können. Eine Einführung in NodeXL sowie Anwendungsbeispiele geben Hansen et al. (2011).

pital bereitstellten und welche Funktionsweisen sein transatlantisches Netzwerk um 1900 erfüllen konnte.

Die Visualisierungen des Netzwerkes stehen hier am Anfang der Untersuchung, da sie helfen sollen, erste Arbeitshypothesen zu generieren: “Most historians will use such hypotheses for asking questions and transforming the materials into an argument instead of using their materials for testing the hypotheses” (Kocka, 1984, S. 172).

4.2.2 Paulsens Netzwerk von 1882 bis 1908

Die zeitliche Dimension des Netzwerkes orientiert sich in der vorliegenden Untersuchung an dem Zeitraum der persönlichen Korrespondenz Paulsens mit US-Amerikanern bzw. Deutschamerikanern zwischen 1882 bis zu seinem Tod im Jahr 1908 (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe). Der erste Brief eines Amerikaners ist datiert vom 20.10.1882. Absender war John Henry Wright (Dartmouth College, Hanover, New Hampshire). Der letzte Brief zu Paulsen Lebzeiten wurde am 11.08.1908 von dem Deutschamerikaner Kuno Francke (Harvard University, Cambridge, Massachusetts) verfasst.

Die folgende Abbildung 1 zeigt die Verflechtungen im Netzwerk Paulsens.⁴³ Die Knoten repräsentieren die Akteure, die Linien bzw. Kanten die Beziehungen (engl.: social ties) der Akteure untereinander.⁴⁴

Legende:

Solid Black: Direkte Briefpartner (nach HUB, UA, NL Paulsen, Briefe)

Solid Gray: Indirekte Kontakte aus Briefanalyse

Dash Dot: Indirekte Kontakte, Verleger bzw. Verlagshäuser und Übersetzer seiner englischsprachigen Monografien (keine Briefe)

● Je größer ein Knotenpunkt, desto größer ist sein Degree.

⁴³ Im Anhang A (Status und ID der Netzwerkpartner) sind die vollständigen Namen aller Akteure sowie ihre wichtigsten biografischen Daten aufgelistet.

⁴⁴ Es ist für die Grafik (und für alle folgenden) zu beachten, dass die Lage der Knotenpunkte sowie die Länge ihrer Kanten keinerlei zusätzliche Attribute oder sonstige Eigenschaften darstellen, sondern einer manuellen Anordnung nach ästhetischen Gesichtspunkten und aus Platzgründen erfolgte. Da für die Graphenrepräsentationen keine Anordnungsbeschränkung vorgenommen wurde, handelt es sich um frei gestaltete Layouts.

Abb. 1: Das transatlantische Netzwerk Friedrich Paulsens 1882–1908 (Daniela Bartholome)

123 Alteri konnten als direkte und indirekte Netzwerkpartner Paulsens ermittelt werden.⁴⁵ Bei 72 Akteuren handelte es sich um direkte Briefpartner. Ihre Beziehungen zu Paulsen sind in der Grafik als schwarze Kanten visualisiert. 43 der Netzwerkakteure waren keine Briefpartner Paulsens, sondern nur indirekte Kontakte. Ihre Namen sind den Briefen an Paulsen entnommen worden (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe). Ihre Verbindungen zu Paulsen und anderen Alteri im Netz werden durch graue Kanten dargestellt. Acht Akteure, die sich als Übersetzer, Verleger bzw. Verlagshäuser um die Verbreitung von Paulsens Monografien in englischer Sprache bzw. um seine Biografie bemüht hatten und von denen keine Briefe ermittelt werden konnten (mit Ausnahme von Lorenz), sind ebenfalls in die Grafik aufgenommen worden (Braun, Creighton, Elwang, Lefevre, Lorenz, Macmillan, Perry und Scribner). Sie waren an den Übersetzungen „Introduction to Philosophy“ (1895a), „The German Universities: Their Character and Historical Development“ (1895b), „A System of Ethics“ (1899a), „Immanuel Kant. His Life and Doctrine“ (1902b), „The German Universities and University Study“ (1906e), „German Education. Past and Present“ (1908e) und an „An Autobiography“ (1938) beteiligt. Ihre Beziehungen untereinander und zu dem Ego Paulsen sind als schwarz gestrichelte Kanten abgebildet. Die Größe der Knotenpunkte in der Grafik ergibt sich aus ihrem Degree (engl.: nodal degree), d. h., wie viele direkte Verbindungen ein Akteur zu anderen Akteuren des Netzes aufweist (vgl. Nooy et al., 2009, S. 63 f.; Jansen, 2006, S. 103 ff.). Für die 123 Akteure ergibt sich folgende Darstellung:

- 50 Alteri einen Degree von 1⁴⁶
- 42 Alteri mit einem Degree von 2⁴⁷

⁴⁵ Ein Briefeschreiber, sein alter Zuhörer William Ellis (University of Missouri), wurde in die Analyse und Grafik nicht mit aufgenommen, da er seinen Brief erst weit nach Paulsens Tod, im Jahr 1912, an ihn adressiert hatte (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Ellis an Paulsen).

⁴⁶ Personen mit einem Degree von 1 sind: Alexander; Ayer; Baldwin; Berlitz; Blackmore; Boas; Brill; Bronson/Sewall/Torrdy; Buchner; Burgess; Caldwell; Carth; Curtis; Dabney; DeKay; Fullerton; Ginn; Griffin, H.L.; Gulick; Hall; Helder; Herholz; James, G.; Jessen; Keet; Knudson; Kuine; McNeal; Parker; Peabody; Prince; Redbeard; Runkle; Russell, Jm.; Seeley; Sharp; Shaw; Sheldon; Shimer; Sihler; Smith, W.B.; Stollhofen; Strong; Tear; Tisdell; Walcott; Walter; Wiener; Winkler; Zosimus.

⁴⁷ Personen mit einem Degree von 2 sind: Abercrombie; Ahlers; Armstrong; Beach; Breasted; Brown; Coe; Cooper; Dawson; Diehl; Duncan; Duvall; Ellwood; Everett; French; Gardiner; Geismar; Griffin, E.H.; Hogan; Howison; Hyde; King; Llyod; MacDonald; Michnowski; Miller, W.; Mitchell; Newcomb; Read; Rogers; Royce; Russell, John; Seth; Sisson; Small; Smith, Wa.; Stearns; Tausch; Wenley; Wernaer; West; Wolfe.

- 19 Alteri mit einem Degree von 3⁴⁸
- 3 Alteri mit einem Degree von 4 (Hocking, Macmillan und Perry)
- 3 Alteri mit einem Degree von 5 (Emerton, Holt und Lorenz)
- 2 Alteri mit einem Degree von 7 (James, Wm. und Münsterberg)
- 1 Alteri mit einem Degree von 8 (Scribner)
- 1 Alteri mit einem Degree von 10 (Butler)
- 1 Alteri mit einem Degree von 24 (Francke)
- 1 Alteri mit einem Degree von 32 (Thilly)

Die Grafik und die Degreewerte verdeutlichen, dass fast die Hälfte der Alteri nur mit Paulsen oder mit einer anderen Person in Beziehung standen. Dabei handelte es sich fast ausschließlich um direkte Briefpartner. Die Gruppe der Alteri mit sehr geringen Degreewerten von 1 bis 2 machen zusammen rund 74 Prozent der Netzwerkpartner aus. Diese Korrespondenz- und Netzwerkpartner leisten somit keinen Beitrag zur Struktur des Netzwerkes und gehören damit dessen Peripherie an. Aus der Visualisierung könnten sie daher eliminiert werden. Höchstens auf biografischer Ebene wäre eine Analyse der Beziehungen von berühmten Personen zu Paulsen von Interesse (bspw. Personen wie Burgess, Hall, Peabody, Royce etc.). Das Ego Paulsen selbst besitzt einen Degree von 104. Das zeigt, dass er zu fast allen Akteuren seines Netzes über einen direkten Kontakt verfügte und nur bei 19 seiner Netzwerkpartner die Beziehungen über Dritte verliefen. Hohe Degreewerte wie die von Scribner, Butler, Francke und Thilly lassen daher auf hohe kommunikative Aktivitäten dieser Akteure schließen.

Neben der Degree-Zentralität kann auch die Berechnung der Betweenness- und Closeness-Zentralität einzelner Akteure relevant sein, die die indirekten Beziehungen untersuchen. Während Degree- und Closeness-Zentralität durch die Paarbeziehungen, den Dyaden, im Netz berechnet werden, basiert die Betweenness-Zentralität auf den Dreiecksbeziehungen, den Triaden. Sie misst, wie Informationen über dritte Knoten fließen und wer auf den meisten und kürzesten Verbindungen zwischen Knotenpaaren liegt. Ein hoher Wert bedeutet, dass viele Informationen über einen Knoten

⁴⁸ Personen mit einem Degree von 3 sind: Andrews; Braun; Calkins; Campbell; Cell; Creighton; Davis; Dewey; Eaton; Eliot; Elwang; Foster; Hewey; James, Ed.; Knowlton; Lefevre; Schurman; Templin; Wright.

verlaufen und dass dieser den Informationsfluss zwischen anderen Akteuren beeinflussen kann. Die Betweenness berechnet somit die Vermittlerleistung eines Akteurs (vgl. Krempel, 2005, S. 76; Jansen, 2006, S. 134 ff.; Wasserman & Faust, 1994, S. 188 f.).

Der Closeness-Zentralität liegt die Annahme zugrunde, dass ein Knoten zentral ist, wenn er sich in der Nähe von anderen Knoten befindet, seine Distanz zu ihnen also gering ist und er so mit ihnen schnell in Kontakt treten kann. Ein Akteur mit hoher Closeness-Zentralität kann demnach alle anderen Akteure auf sehr kurzem Wege erreichen (vgl. Wasserman & Faust, 1994, S. 183 ff.; Jansen, 2006, S. 133 f.; Freeman, 1978/79, S. 221). Die Zentralitätsmaße, Degree und Closeness, untersuchen also, welcher Akteur mit wie vielen anderen im Netz in Verbindung steht, während eine hohe Betweenness eines Knoten zeigt, wer im Netz Informationen und Ressourcen kontrollieren kann. Dieser Akteur verfügt damit auch über eine gewisse „strukturelle Autonomie“ (Jansen, 2006, S. 135).

Name	Degree-Zentralität	Betweenness-Zentralität	Closeness-Zentralität
Butler	10	23,250	0,004
Eliot	3	0,000	0,004
Emerton	5	1,000	0,004
Francke	24	655,250	0,004
Holt	5	1,333	0,004
James, Ed.	3	122,000	0,004
James, Wm.	7	14,417	0,004
Knowlton	3	43,583	0,004
Lorenz	5	1,500	0,004
Macmillan	4	0,000	0,004
Münsterberg	7	246,167	0,004
Perry	4	0,000	0,004
Scribner	8	11,583	0,004
Thilly	32	497,750	0,004

Tab. 2: Degree-, Betweenness- und Closeness-Werte ausgewählter Akteure (Daniela Bartholome)

Die Tabelle 2 zeigt exemplarisch einige der Akteure des Netzwerkes (mit einem Degree ab 3) und ihre Zentralitätswerte. Akteure mit einer hohen Betweenness sind: Francke, Münsterberg, Edmund James und Thilly. Es gibt aber auch Akteure mit einem hohen Degreewert, der über dem Betweenness-Wert liegt. Dazu zählen Butler und William James. Bei den drei Akteuren Eliot, Macmillan und auch Perry liegt der

Betweenness-Wert bei null. Sie sind damit keine zentralen Akteure im Sinne der Kontrolle von Informationen und Ressourcen.

Bei der Berechnung der Closeness fällt auf, dass alle Akteure einen gleichen Wert haben. Damit, und weil alle Akteure gleich nah am Netz sind, ist die Berechnung der Closeness für die vorliegende Untersuchung als irrelevante Messgröße einzuordnen. Dieser Wert ist nicht aussagekräftig und resultiert aus der geringen Dichte des Netzwerkes. Nooy et al. (2009) erklären: “If an undirected network is not connected [...], there are no paths between all vertices, so it is impossible to compute the distances between some vertices” (S. 128).

Festgehalten werden kann, dass sich die zentralen Akteure aus ihren Beziehungen zu anderen Akteuren im Netz bestimmen lassen. Den Degree- und Betweenness-Werten nach sind Thilly, Francke, Butler und Münsterberg Akteure mit einem hohen Stellenwert. Sie hatten einen schnellen Zugang zu Informationen im Netzwerk und konnten diese auch durchaus kontrollieren.

Neben diesen Messwerten der Eingebundenheit der individuellen Akteure kann die Dichte (engl.: density) eines gesamten Graphen Auskunft über die Verbundenheit aller Netzwerkakteure bzw. über die Engmaschigkeit des ganzen Netzwerkes geben (vgl. Wasserman & Faust, 1994, S. 101 f.). Sie wird berechnet aus der Anzahl der realisierten Beziehungen geteilt durch die Anzahl der möglichen Beziehungen. Graphen können eine Dichte zwischen 0 und 1 besitzen. Der Wert 0 bedeutet, dass keine Knoten miteinander verbunden sind und 1, dass alle Knoten im Netzwerk untereinander verbunden sind (vgl. S. 100 f.).⁴⁹ Diaz-Bone (1997) erklärt:

„Strukturell gilt die Netzwerkdichte als Maß für netzinterne soziale Kontrolle und Koordinationsfähigkeit. Oft wird die Dichte pauschal als Maß für die Mobilisierbarkeit und den Umfang solcher sozialen Ressourcen angesehen, wie sie von Verwandten und Freunden geleistet werden“ (S. 59).

Die Dichte eines Netzwerkes ist proportional zu seiner Größe, das bedeutet, dass mit zunehmender Knotenzahl die Dichte abnimmt. Dies hängt mit der Zunahme der möglichen Beziehungen durch eine größere Anzahl der Knoten und mit der gleichzeitigen Begrenzung der Anzahl realisierter Verbindungen zusammen (vgl. Nooy et al., 2009, S. 62 f.). Die Dichte des Paulsengraphen hat einen errechneten Wert von

⁴⁹ „Die Dichte D eines Graphen mit n Elementen und l Kanten errechnet sich aus dem Verhältnis der existierenden Kanten zu den in dem Graphen maximal möglichen Beziehungen“ (Krempel, 2005, S. 75).

0,02688, die Netzwerkdichte ist also sehr gering. Ein Blick auf das Netzwerk zeigt, dass er auf die Bildung von Cliques bzw. Teilgruppen zurückzuführen ist. Deutlich treten die durch auffallende Verbindungen geprägten Teilgruppen um die zentralen Akteure (in der Graphik von links nach rechts oben) Thilly, Butler und Francke hervor. Die höheren bzw. hohen Degreewerte dieser drei Akteure weisen auf ihre Netzwerkintegration und auf ihre Zentralität hin. Besonders die Teilgraphen um Thilly und Francke sind stark sternenförmig ausgebildet, was allein schon visuell auf einen hohen Zentralitätswert hindeutet (vgl. Jansen, 2006, S. 132; Freeman, 1978/1979, S. 218–26). Teilgruppen oder Cluster in Netzwerken zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine enge Verbundenheit besitzen: „Cluster in ego-zentrierten Netzwerken werden von den Netzwerkmitgliedern als Gruppen wahrgenommen“ (Diaz-Bone, 1997, S. 64). Von einer „Clusterdominanz“ (ebd.) spricht man, wenn diese Teilgruppen viele Akteure beinhalten (vgl. S. 65).

Die folgenden Abbildungen 2 und 3 lassen nun durch farbliche Markierungen die verbundenen Komponenten der Teilgruppen sichtbar werden⁵⁰. Abbildung 2 zeigt zunächst das Amerikaneretzwerk mit allen seinen Akteuren. In Abbildung 3 werden die einzelnen Akteure der Teilgruppen jeweils als ein Knoten zusammengefasst, so dass hierdurch die Beziehungen der Teilgruppen untereinander aufgedeckt werden können.

Legende:

- Teilgruppe um Paulsen und untereinander nicht verbundene Akteure sowie irrelevante Komponenten
- Teilgruppe um Münsterberg
- Teilgruppe um Thilly
- Teilgruppe um Butler
- Teilgruppe um Francke
- Teilgruppe um Edmund James

⁵⁰ Die Identifizierung von Gruppen erfolgt in NodeXL automatisch anhand der Netzwerkstruktur: „NodeXL [...] uses an algorithm that looks for groups of densely clustered vertices that are only loosely connected to vertices in another cluster [...]. The number of clusters is not predetermined; instead the algorithm dynamically determines the number it thinks is best“ (Hansen et al., 2011, S. 95).

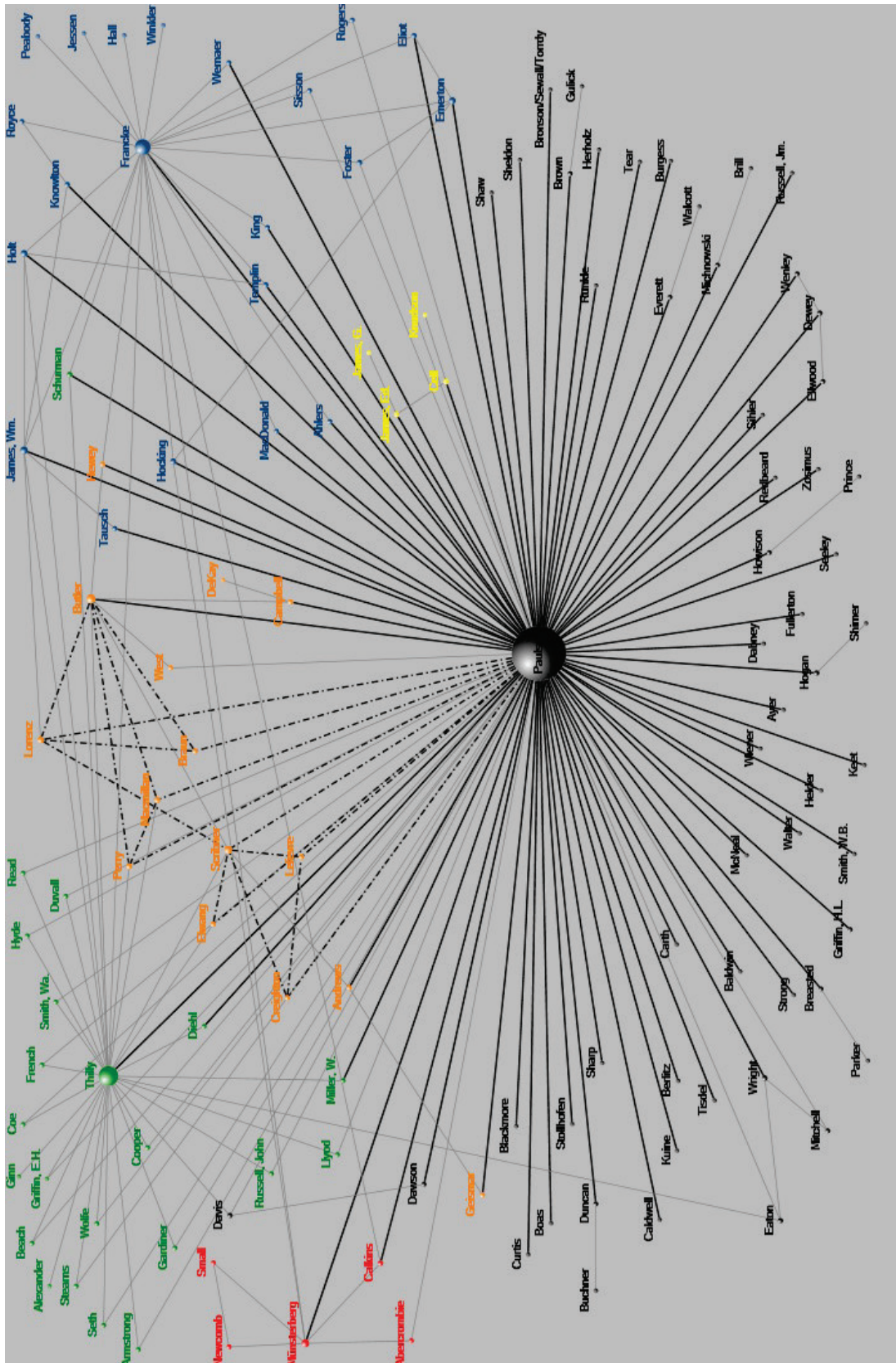


Abb. 2: Teilgruppen im Amerikanetzwerk (Daniela Bartholome)

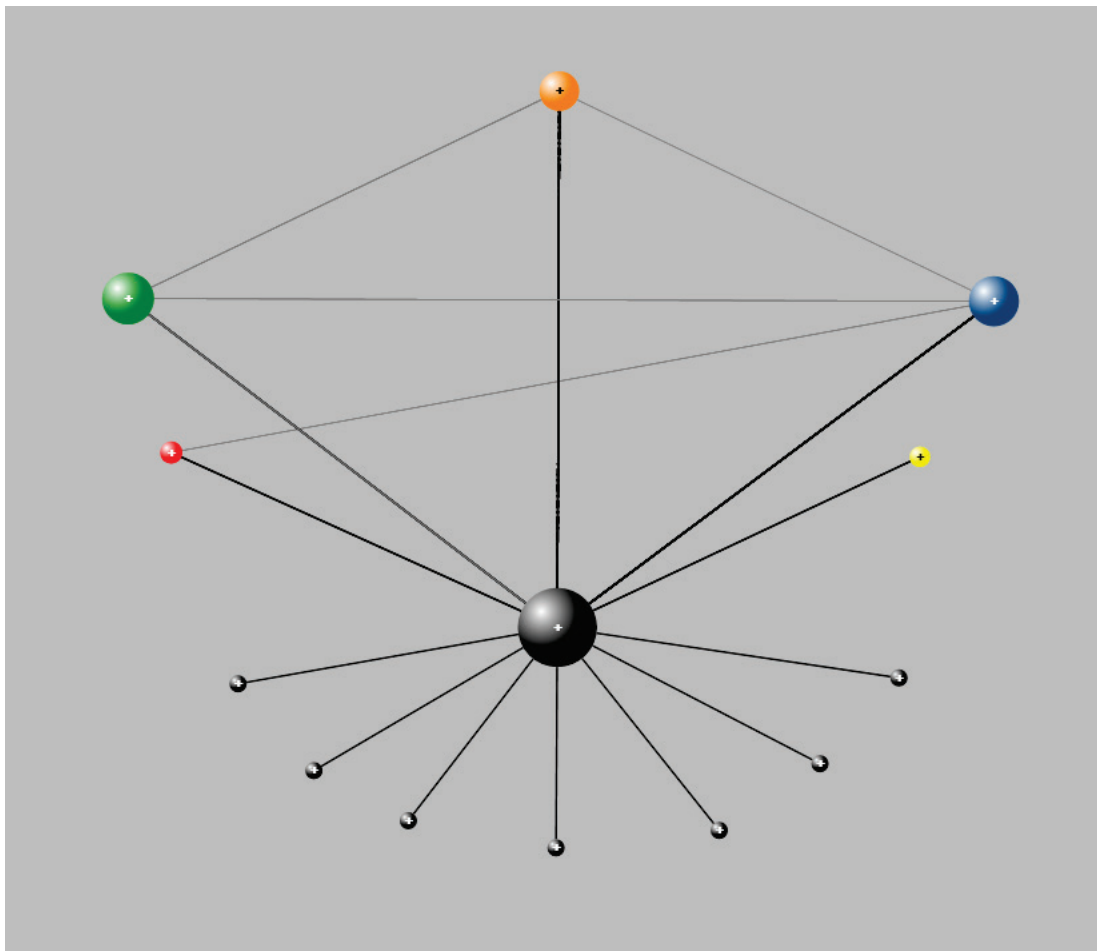
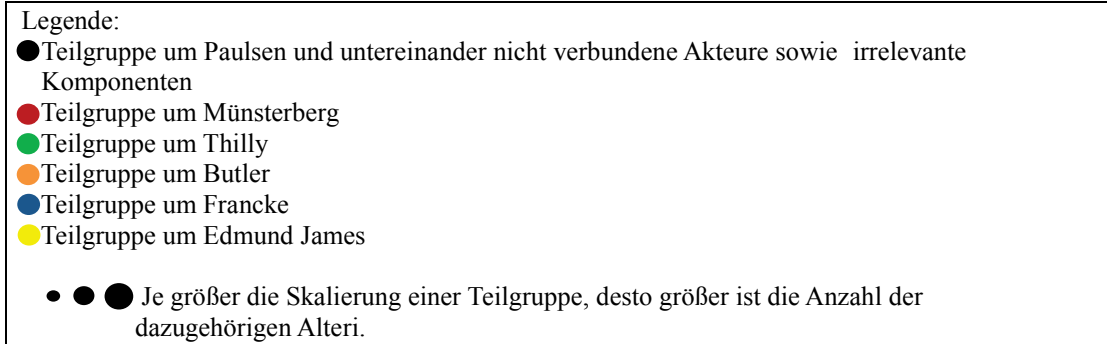


Abb. 3: Zusammengefasste Teilgruppen des Paulsen-Netzwerkes (Daniela Bartholome)

Die beiden Darstellungen (Abb. 2 und 3) zeigen, dass aus Sicht des Egos Paulsen fünf wichtige Teilgruppen in seinem transnationalen Netzwerk existierten, von denen vier Gruppen auch untereinander vernetzt waren. Die Gruppierung erfolgte anhand von wechselseitigen Relationen (vgl. Holzer, 2006, S. 53). Die Anzahl der Alteri in den Teilgruppen umfasst dabei:

- Vier Alteri gehören zur Teilgruppe Edmund James (James, Ed.; Cell; James, G.; Knudson).
- Fünf Alteri gehören zur Teilgruppe um Münsterberg (Münsterberg; Abercrombie; Calkins; Newcomb; Small).
- 22 Alteri gehören zur Teilgruppe um Thilly (Thilly; Alexander; Armstrong; Beach; Coe; Cooper; Diehl; Duvall; French; Gardiner; Ginn; Griffin, E. H.; Hyde; Llyod; Miller, W.; Read; Russell, John; Schurman; Seth; Smith, Wa.; Stearns; Wolfe).
- 15 Alteri gehören zur Teilgruppe um Butler (Butler; Andrews; Braun; Campbell; Creighton; DeKay; Elwang; Geismar; Hewey; Lefevre; Lorenz; Macmillan; Perry; Scribner; West).
- 21 Alteri gehören zur Teilgruppe um Francke (Francke; Ahlers; Eliot; Emerson; Foster; Hall; Hocking; Holt; James, Wm.; Jessen; King; Knowlton; MacDonald; Peabody; Rogers; Royce; Sisson; Tausch; Templin; Wernaer; Winkler).

Damit wird anhand der Teilgruppen sichtbar, dass sich um die Knotenpunkte Butler, Francke und Thilly fast die Hälfte der Alteri platzieren und sie damit das Paulsennetz zu Lebzeiten dominierten. Diese drei Akteure konnten sich untereinander auch unabhängig von Paulsen erreichen (vgl. Abb. 3), auch wenn die Verknüpfungen zeigen, dass es sich dabei nur um indirekte Verbindungen handelte.

4.2.2.1 Attributionale Merkmale der Alteri

Zu den relationalen Merkmalen der 123 Akteure werden nun attributionale hinzugezogen. Diese beziehen sich auf Geschlecht, Berufsgruppe, Arbeitsort und Alter. Die Angaben sind primär den persönlichen Briefen an Paulsen entnommen und wurden durch Biografrierecherchen vor allem mit der Datenbank World Biographical Information System (WBIS) Online⁵¹ ergänzt. Bei fünf Personen konnten keine Angaben zum Beruf ausfindig gemacht werden.⁵² Da sich biografische Angaben im Lebenslauf verändern können, sind für die Analyse der attributionalen Merkmale nur dieje-

⁵¹ Die Datenbank World Biographical Information System (WBIS) Online ist verfügbar unter dem Link: <http://db.saur.de/WBIS/login.jsf> [08.01.2012].

⁵² Männliche unbekannte Personen sind Diehl und Zosimus. Weibliche unbekannte Personen sind Carth, Miller, W. und Mitchell.

nigen berücksichtigt worden, die zum Zeitpunkt des Erstkontakts bestanden (z. B. Alter, Beruf). Eine Auflistung und Übersicht aller Netzwerkakteure befindet sich im Anhang A (Status und ID der Netzwerkpartner).

4.2.2.1.1 Gesamtnetzwerk

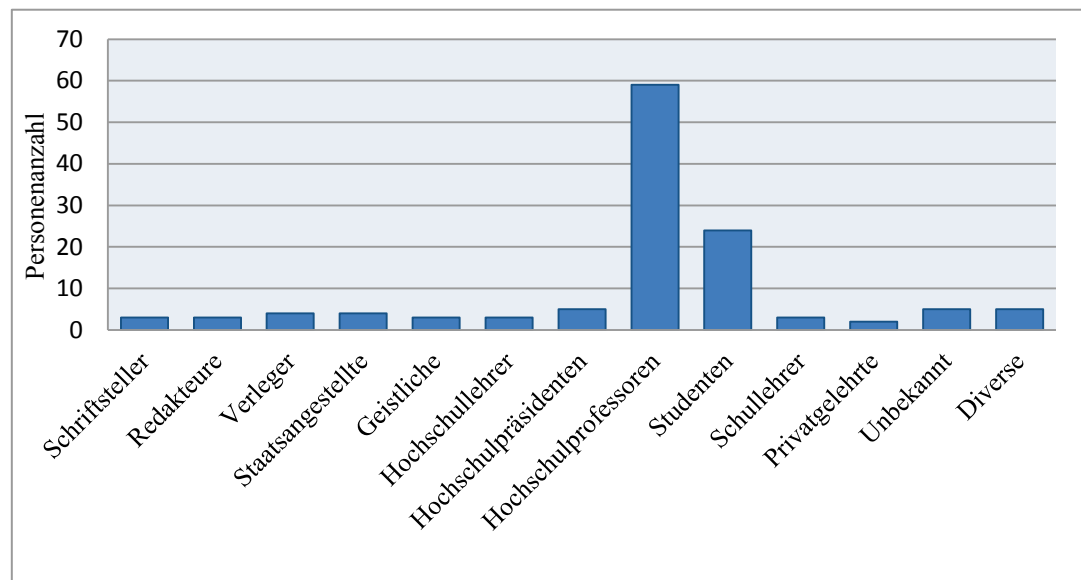


Abb. 4: Berufe der Netzwerkakteure (Daniela Bartholome)

Abbildung 4 zeigt die Auflistung der Berufe aller Akteure Paulsens. Die Gruppe der Angehörigen aus dem Hochschulbereich mit 94 Akteuren verdeutlicht, dass sie das Netzwerk konstituierten.⁵³ Insbesondere die Gruppe der Hochschulprofessoren macht fast 50 Prozent aller Netzwerkakteure aus, gefolgt von der Gruppe der Studenten mit rund 20 Prozent. Auch fünf Hochschulpräsidenten (Andrews von der Brown University, Providence, Rhode Island; Schurman von der Cornell University, Ithaca, New York; Eliot von der Harvard University, Cambridge, Massachusetts; Tisdell von der University of Wyoming, Laramie, sowie Hyde vom Bowdoin College, Brunswick, Maine) gehören zum Netzwerk. Paulsens Kontakte nach Übersee zählten also überwiegend zur Berufsgruppe des höheren Bildungswesens. Dazu gehörte auch die Gruppe der Staatsangestellten. Von diesen waren zwei Personen im Bureau of Education in Washington (Eaton und James E. Russel) und zwei im Board of Education

⁵³ Die Berufsbezeichnungen erfolgten nach deutschen Übersetzungen für die amerikanischen Amtsbezeichnungen. Beispielsweise finden sich unter den Hochschullehrern Personen mit der Bezeichnung Instructor, unter den Hochschulprofessoren Personen mit dem Titel Head of Department, Associate Professor, Professor oder auch Adjunct Professor.

(Prince in Massachusetts und Shimer in New York) tätig. Nur drei Personen waren Schullehrer. Die Berufsgruppen im Bereich Publizistik machen zusammen nur rund zehn Prozent aus.

Unter den elf Frauen, die im Netzwerk vertreten sind, können zwei College-Professorinnen (Calkins vom Wellesley College, Wellesley, Massachusetts und Herholz vom Vassar College, Poughkeepsie, New York), drei Studentinnen (Brill, unbekannte Universitätszugehörigkeit; Michnowski, unbekannte Universitätszugehörigkeit und Campbell von der Columbia University, New York, New York)⁵⁴, eine Schriftstellerin (Hogan) und eine Lehrerin (Blackmore vom Goodyears Bar Schoolhouse, Sierra County, Kalifornien) identifiziert werden. Drei Damen (Carth; Miller, W.; Mitchell) bleiben unbekannt.

Neben dem beruflichen Status zeigt eine Recherche des Lebensalters der Alteri, dass von 119 Personen⁵⁵ nur ein Alteri (Foster) 19 Jahre alt war. 13 Alteri waren zwischen 23 und 29 Jahren, 35 Alteri zwischen 30 und 39 Jahren, 21 Alteri zwischen 40 und 49 Jahren, elf Alteri zwischen 50 und 58 sowie fünf Alteri zwischen 62 bis 68 Jahre alt. Bei 34 Personen konnte das Alter nicht ermittelt werden, darunter befinden sich vorrangig Studenten. Die meisten Personen – 28 Prozent – traten demnach in einem Alter zwischen 30 und 39 Jahren in das Netzwerk ein, gefolgt mit 18 Prozent von der Gruppe der 40- bis 49-Jährigen. Die Gruppe der 50- und 60-Jährigen macht zusammen nur 13 Prozent aus, auch sind die 20-Jährigen nur mit elf Prozent vertreten. Die Altersstruktur geht also mit der Ermittlung des beruflichen Status einher. Post-Graduierte befanden sich in einem Alter zwischen 20 und 35 Jahren. Die Hochschulprofessoren und Präsidenten hatten ein Alter von Mitte 30 bis über 60 Jahre.

Im nun folgenden Schritt steht, um die Verteilung nach Institutionen zu veranschaulichen, die Gruppe der Hochschulangehörigen im Fokus der Betrachtungen.

⁵⁴ Unter die Kategorie „Studentin“ sind amerikanische Frauen aufgenommen, die bei Paulsen als Hörerinnen zu seinen Vorlesungen zugelassen waren oder ihn darum baten. Alle drei Personen waren um 1900 im Netzwerk aktiv. Frauen konnten sich erst durch den Erlass von 1908 offiziell für ein ordentliches Studium in Preußen immatrikulieren. Bis dahin mussten sie um Erlaubnis bitten, um als Gasthörerinnen Vorlesungen oder Kursen beiwohnen zu dürfen. Viele dieser Gasthörerinnen waren von ihrer Vorbildung her Lehrerinnen (vgl. Albisetti, 1995, S. 243 f.). Vgl. zum Frauenstudium z. B. die Aktenedition Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien und Projektgruppe (2010) sowie Schöck-Quinteros und Dickmann (2000), Bleker (1998), Glaser (1997), Huerkamp (1996) und Albisetti (1988).

⁵⁵ Bei den restlichen Alteri handelte es sich bei drei nicht um Personen, sondern um Firmen (Ginn & Co., Macmillan und Scribner). Ebenfalls fehlt in der Auflistung Francis Parker, der bereits verstorben war.

4.2.2.1.2 Universitäten

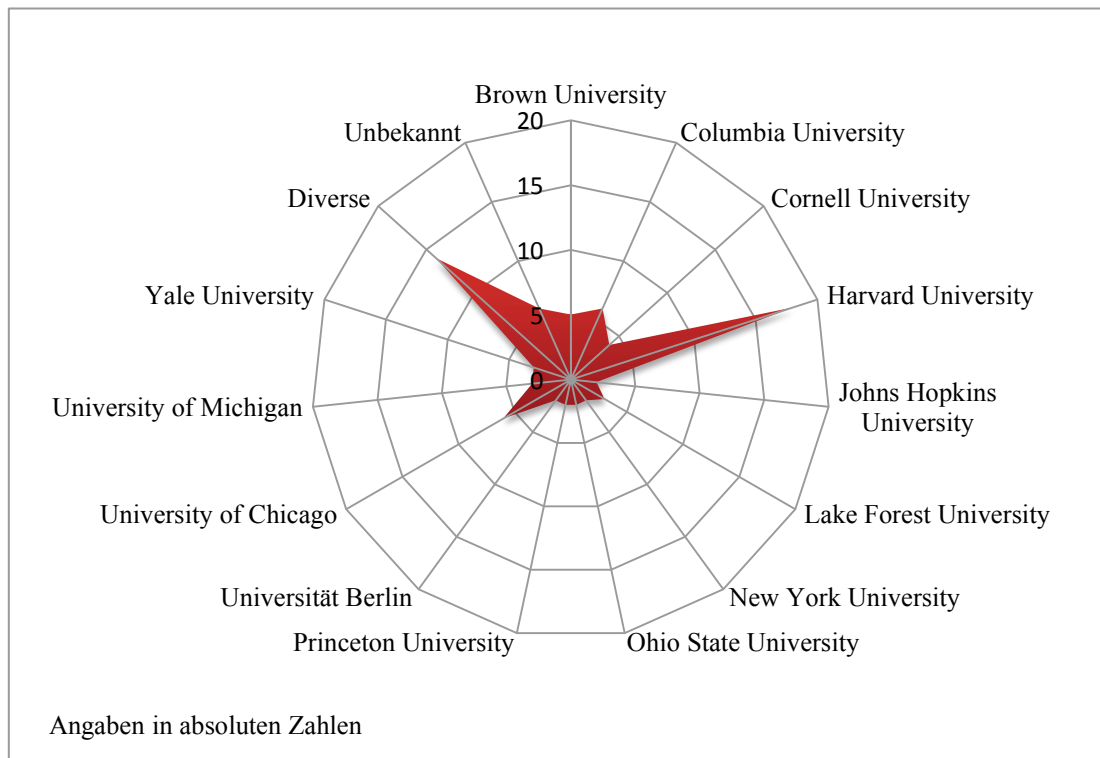


Abb. 5: Universitätszugehörigkeit der Netzwerkakteure (Daniela Bartholome)

Paulsen hatte zu rund 30 verschiedenen Universitäten in den USA Kontakt. Die Abbildung zeigt eindrucksvoll, dass 18 Personen aus der Gruppe der Universitätsangehörigen an der Harvard University tätig waren. Das entspricht 23 Prozent, gefolgt von der Columbia University mit acht Prozent (6 Personen⁵⁶) und ebenfalls mit acht Prozent die University of Chicago, Illinois (6 Personen⁵⁷). Weiter gehörten sechs Prozent (5 Personen⁵⁸) der Brown University und fünf Prozent (4 Personen⁵⁹) der Cornell University an. 18 Prozent (14 Personen) sind jeweils unterschiedlichen Universitäten (vgl. Diverse) zuzuordnen, diese wurden hier nicht separat aufgeführt. Die Universitätszugehörigkeit von vier Personen konnte nicht ermittelt werden.⁶⁰

Die wichtigsten Institutionen im Netz befinden sich geografisch gesehen an der Ostküste der USA. Dazu zählen die Brown University (Rhode Island), die Columbia University (New York), die Cornell University (New York), die Harvard University

⁵⁶ Zur Columbia University gehörten: Boas; Braun; Burgess; Campbell; Perry und Strong.

⁵⁷ Zur University of Chicago gehörten: Dewey; Ellwood; James, Ed.; Parker; Small und Tear.

⁵⁸ Zur Brown University gehörten: Andrews; Everett; Knudson; Seth und Walcott.

⁵⁹ Zur Cornell University gehörten: Creighton; Lefevre; Schurman und Thilly.

⁶⁰ Zu keiner Universität zugeordnet werden konnten die männlichen Personen Ayer; Bronson/Sewall/Torrey; Griffin, H. L. und Sharp sowie die beiden Frauen Brill und Michnowski.

(Massachusetts), die Princeton University (New Jersey) sowie die Yale University⁶¹ (Connecticut). Sie gehören noch heute zu den traditionsreichsten und berühmtesten Universitäten des Landes.

Ein Blick auf den Status der Universitätsangehörigen zeigt, dass es sich bei 63 Prozent der Personen um Professoren handelte (49 Personen), bei 28 Prozent (22 Personen) um Studenten, bei fünf Prozent (vier Personen) um Universitätspräsidenten und bei vier Prozent (drei Personen) um Instructors (Francke; Wernaer und Buchner), also Hochschullehrer.

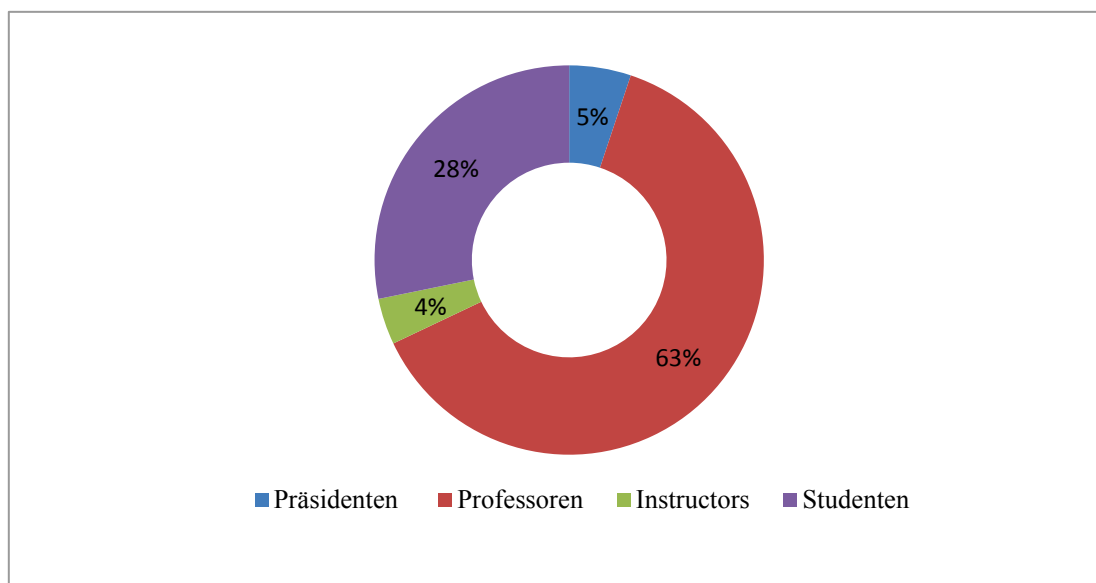


Abb. 6: Status der Universitätsangehörigen (Daniela Bartholome)

Paulsen unterhielt also Kontakte zu den renommiertesten Universitäten der USA. Die Gruppe der Professoren war am stärksten in seinem Netzwerk präsent. Von den vier Universitätspräsidenten leiteten drei führende Institutionen: Andrews, Präsident der Brown University; Schurman, Präsident der Cornell University sowie Eliot, Präsident der Harvard University.

⁶¹ Zur Yale University gehörten drei Personen: Buchner, Duncan und Shaw.

4.2.2.1.3 Colleges und Schulen

Zum Paulsen-Netzwerk gehörten auch 13 Angehörige von folgenden zwölf Colleges:

- Bowdoin College (Maine)
- Columbia College (New York)
- Dartmouth College (New Hampshire)
- Marietta College (Ohio)
- Pennsylvania State College (Pennsylvania)
- Rutgers College (New Jersey)
- Scio College (Ohio)
- Smith College (Massachusetts)
- Teachers College (New York)
- Vassar College (New York)
- Wellesley College (Massachusetts)
- Williams College (Massachusetts)

Unter den Personen befanden sich der Präsident des Bowdoin Colleges William De Witt Hyde, zehn Professoren⁶² sowie die beiden Studenten Butler (Columbia College) und Hewey (Teachers College). Auch hier zeigt sich, dass Angehörige von angesehenen Colleges im Netzwerk Paulsens vertreten waren. Bemerkenswert ist, dass Paulsen über Kontakte zu den bekanntesten amerikanischen Frauencolleges verfügte: zum Smith, Vassar und Wellesley College.⁶³ Dem Vassar College gehörten die Professoren Otilie Herholz und Ferdinand Courtney French, dem Wellesley College die Professorin Mary Whiton Calkins und dem Smith College Professor Harry Norman Gardiner an.⁶⁴

⁶² Zu den zehn Professoren gehörten: Beach; Calkins; Cooper; French; Gardiner; Helder; Herholz; Runkle; Russell, John und Wright.

⁶³ Im Herbst 1876 unterrichtete Paulsen als junger Dozent selbst an einem Berliner Damenkolleg, dem Victoria-Lyzeum. Viele berühmte deutsche Professoren gaben dort Kurse, die auch Amerikanerinnen besuchten. Paulsen hielt dort u. a. Vorlesungen zur Geschichte der modernen Philosophie (vgl. Paulsen, 2008, S. 215). Auch Otilie Herholz hatte das Lyzeum besucht (vgl. Füssl, 2004, S. 37). Viele Sprachlehrerinnen an den amerikanischen Colleges waren damals deutscher Herkunft. Neben Otilie Herholz gehörten dazu Marie Kapp vom Smith College und Margarethe Müller vom Wellesley College (vgl. Albisetti, 1995, S. 231 f.; Faust, 1909, S. 455 f.).

⁶⁴ Das Vassar College wurde 1861, die Colleges Wellesley und Smith 1885 gegründet. Vgl. zur Gründung der Frauencolleges ab Mitte des 19. Jahrhunderts und über den deutschen Einfluss auf das Frauenstudium in den USA bspw. Albisetti (1995).

Neben den Hochschulen waren drei Akteure von Schulen im Netz präsent. Daniel Webster Abercrombie war Schuldirektor der Worcester Academy, Ella Blackmore Lehrerin am Goodyears Bar Schoolhouse und Edgar Dawson als Oberlehrer an der New Providence Academy for Boys and Girls tätig.

4.2.2.1.4 Folgerungen aus den attributionalen Merkmalen der Alteri

Von den 123 Netzwerkakteuren gehörten 94 Personen dem Hochschulbereich an. Zählt man noch die Schullehrer, die Privatgelehrten, die Vertreter des Bureau of Education und der Boards of Education hinzu, erhält man 103 Personen, die im Bildungsbereich tätig waren. Nur 20 Personen übten andere Berufe aus, darunter waren Schriftsteller, Redakteure, Verleger und Geistliche. Der Hauptteil von Paulsens Alteri besaß den gleichen sozialen Status, womit sein transatlantisches Netzwerk sehr homogen war (vgl. McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001, S. 419; Fuhse, 2008b, S. 84).

Die demografischen Ähnlichkeiten der Alteri wie Beruf, Alter, Bildung sowie Geschlecht können auf den Ansatz der *Homophilie*⁶⁵ zurückgeführt werden (vgl. McPherson et al., 2001; Lizardo, 2006; Wolf, 1996; Moore, 1990). Das Homophilie-Konzept wurde erstmals in der klassischen Studie von Lazarsfeld und Merton (1954) beschrieben. Sie zeigten, dass sich Freundschaften aufgrund von Ähnlichkeiten bilden.⁶⁶ Homophilie besagt demnach, dass Personen mit denjenigen Beziehungen führen, die ähnliche Attribute wie sie selbst besitzen. Nach McPherson et al. (2001) gehören neben Bildung, Beruf und Geschlecht u. a. auch Religion, Ethnizität, Alter oder Parteipräferenz dazu (vgl. S. 420 ff.):

“Homophily is the principle that a contact between similar people occurs at a higher rate than among dissimilar people. The pervasive fact of homophily means that cultural, behavioral, genetic, or material information that flows through networks will tend to be localized” (S. 416).

Ähnlich beschreibt White (1992) soziale Netzwerke anhand von Kategorien, der sogenannten “catnets” (S. 63). In diesem Wort verbindet er die Begriffe *category* und *network* (vgl. Holzer, 2006, S. 91; Krempel, 2005, S. 82 f.):

⁶⁵ Einen guten Überblick über die Homophilie-Forschung geben McPherson et al. (2001).

⁶⁶ Lazarsfeld und Merton (1954) unterscheiden dabei noch zwischen “status-homophily” und “value-homophily” (S. 24).

“In earlier work [...] the term **catnet** was coined to capture the involutions among network interconnection and personalization of attributes [...]. Persons recognize indirect connections that are implied by the set of pair relations, assumed common knowledge, which can be represented as a network [...]. But these indirect connections are recognized only in part, and over a limited number of removes. These indirect connections are reacted to in concrete terms rather than as well-defined types of relations. A ‘catnet’ evolves from this and from the bunching of people by common attributes into categories” (S. 63).

Holzer (2006) führt aus, dass bei White die „Zugehörigkeit zu einer Kategorie“ (S. 91) und die indirekten Kontakte in Beziehung stehen. Er erklärt:

„Die Wahrscheinlichkeit, gemeinsame indirekte Kontakte zu haben, ist für zwei Soziologinnen größer als für einen Soziologen und einen Auslandchinesen. Sie werden deshalb eher geneigt sein, die Zugehörigkeit zu einer Kategorie zumindest als Ausgangspunkt einer Beziehung zu verstehen“ (ebd.).

Vor allem die hohe Anzahl an Hochschulprofessoren im Netzwerk Paulsens zeigt, dass der Kontakt zu Vertretern seiner eigenen Berufsgruppe in den USA am stärksten war (vgl. Fuhse, 2008b, S. 81). Neben den direkten Kontakten gehörten zu den homophilen Beziehungen auch die indirekten. Die zahlreichen homophilen Beziehungen konnten die Kommunikation erleichtern, da durch den gleichen Sozialstatus eine geeignete Basis für Wissenstransfer und den Austausch von Informationen gegeben war.

Der größte Teil der Akteure gehörte der Harvard University, der Columbia University und der University of Chicago an. Paulsen besaß zudem an allen anderen wichtigen Universitäten der Ostküste mindestens eine Kontaktperson. Die Bekanntschaft mit prominenten Personen bedeutete daher auch eine Erhöhung des sozialen Kapitals (vgl. Bourdieu, 1983). Fuhse (2008b) verdeutlicht:

„Dem Sozialkapital-Konzept von Burt zufolge kann die Netzwerkstruktur direkt auf die Erlangung von sozio-ökonomischem Status wirken. Dabei muss aber auch beachtet werden, dass Menschen aus oberen Schichten und mit stärkeren Hochkulturkonsum (Lebensstil) auch eine ausgeprägte Neigung zu ‘weak ties’ zeigen, dass also die Netzwerkstruktur eine Folge eines bestimmten Lebensstils sein kann“ (S. 86).

Es kann festgehalten werden, dass Paulsens transatlantisches Netzwerk vornehmlich aus Akademikern und Intellektuellen bestand. Es könnte daher auch als ein *bildungsbasiertes Milieu* beschrieben werden (vgl. Rössel, 2005, S. 248 ff.). Unter Milieu versteht Rössel (2005): „Der Bedeutungskern des Milieubegriffs läuft auf die inter-

aktive Verdichtung von sozialen Beziehungen zwischen sozial oder kulturell ähnlichen Personen hin“ (S. 19). Er überträgt den Milieubegriff damit „[...] in das Konzept der homogenen sozialen Netzwerkanalyse und die damit verbundenen sozialen Anreize [...]“ (S. 248). Besonders durch die Analyse von egozentrierten Netzwerken kann die Integration einer fokalen Person in seine „soziale Umwelt“ (S. 251) erfolgen.

4.2.3 Zeitliche Entwicklung des Netzwerkes

Bei den bisherigen Darstellungen des transatlantischen Netzwerkes von Paulsen über den gesamten Zeitraum von 1882 bis 1908 hinweg muss man sich vergegenwärtigen, dass eine solche Netzwerkausprägung zu keinem Zeitpunkt im vollen Umfang tatsächlich gegeben war. Deshalb wird im Folgenden anhand von zeitlichen „Schnappschüssen“ (Düring & Keyserlingk, in Druck) die Netzwerkstruktur zu bestimmten Zeitpunkten abgebildet.

Zeitliche Visualisierungen von Netzwerken stellen eine besondere Herausforderung dar. Wie in Kapitel Visualisierung von Netzwerken (4.1.3) angesprochen, gibt es bisher noch keine standardisierten Verfahren oder Programme, um die Dynamik eines Graphen darzustellen. Eine zeitliche Analyse ist dennoch von Relevanz, da sie es ermöglicht, Entwicklungen, Veränderungen oder gar den Wandel von Beziehungsstrukturen sichtbar zu machen. Hinsichtlich der ermittelten Zentralität von Akteuren ist die Frage interessant, ob diese in der zeitlichen Ausdehnung konstant ist oder variiert und damit von einem bestimmten Messzeitpunkt abhängt. Oftmals werden in Netzwerkanalysen zentrale Akteure nur anhand des Gesamtnetzwerkes identifiziert und keine Historie der Akteure vorgenommen. Aber gerade die Aktivitäten einzelner Akteure könnten Aussagen darüber geben, ob ein oder mehrere Akteure ein Netzwerk begründeten und zu welchem Zeitpunkt sie dort am aktivsten waren. Der Zeitverlauf des Paulsen-Netzwerkes, d. h. seine Entstehung, Stabilisierung und sein Zerfall, wird im Folgenden anhand von fünf festgelegten Zeitintervallen für die Jahre 1882 bis 1885, 1886 bis 1890, 1891 bis 1895, 1896 bis 1900 und 1901 bis 1908 abgebildet. Dabei wird auf die Darstellung des Gesamtnetzwerkes zurückgegriffen und solche Akteure mit der Farbe Rot markiert, die zu einem bestimmten Zeitabschnitt im Netzwerk präsent waren.

Legende:

Solid Black: Direkte Briefpartner (nach HUB, UA, NL Paulsen, Briefe)

Solid Gray: Indirekte Kontakte aus Briefanalyse (nach HUB, UA, NL Paulsen, Briefe)

Dash Dot: Indirekte Kontakte, Verleger bzw. Verlagshäuser und Übersetzer seiner englischsprachigen Monografien (keine Briefkunde)

● Je größer ein Knotenpunkt, desto größer sein Degree.

● Aktive Netzwerkpartner im ausgewählten Zeitabschnitt

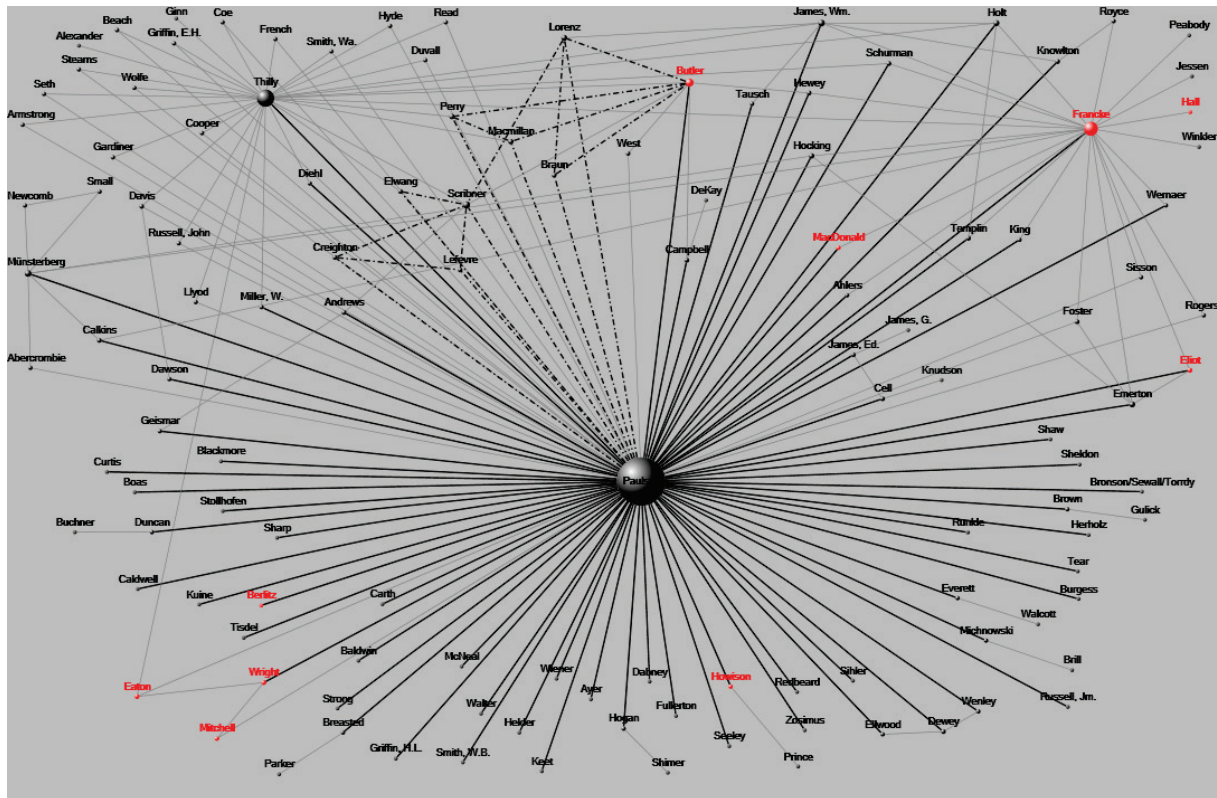


Abb. 7: Das transatlantische Netzwerk von 1882–1885 (Daniela Bartholome)

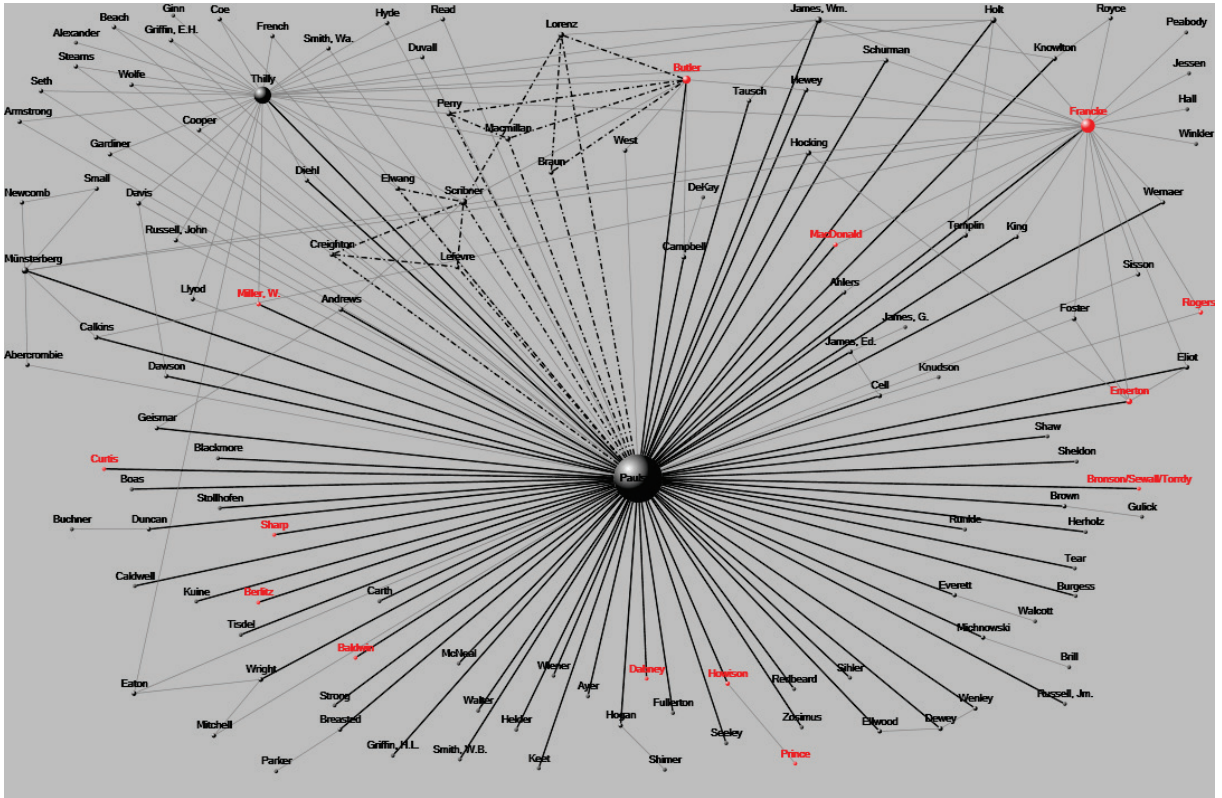


Abb. 8: Das transatlantische Netzwerk von 1886–1890 (Daniela Bartholome)

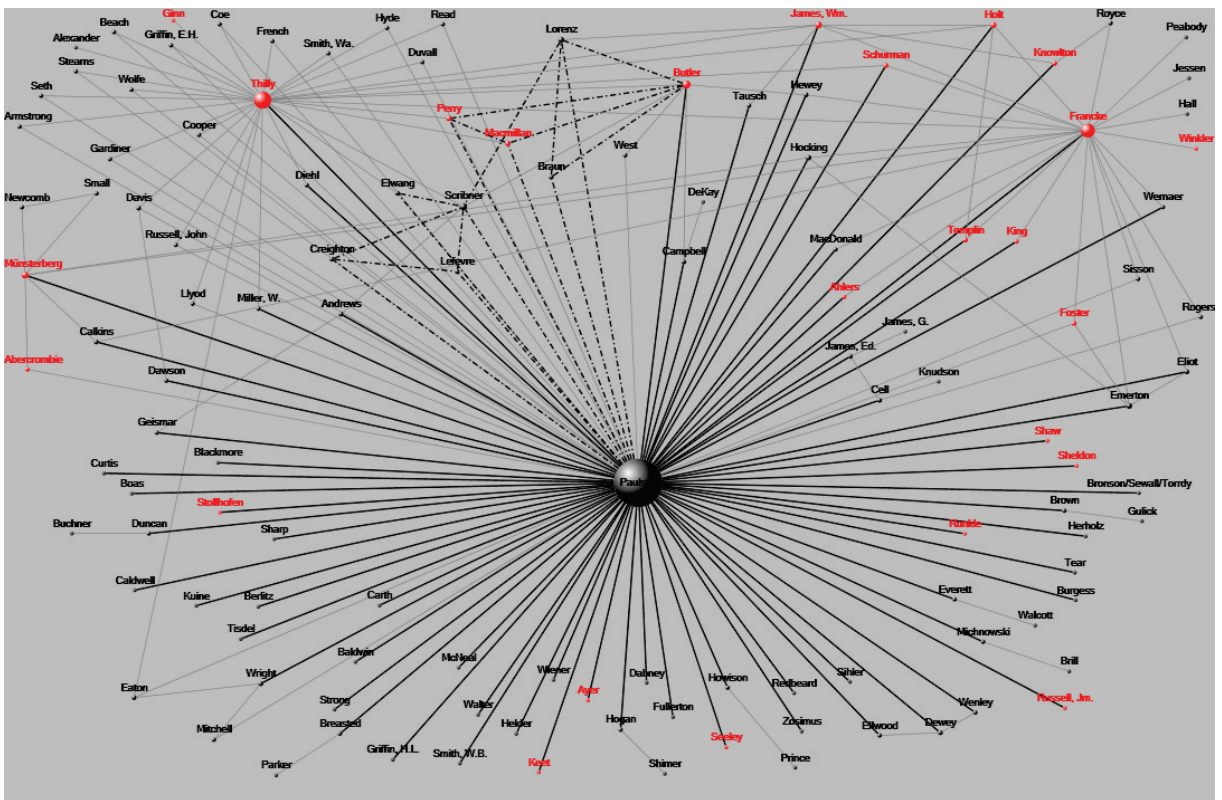


Abb. 9: Das transatlantische Netzwerk von 1891–1895 (Daniela Bartholome)

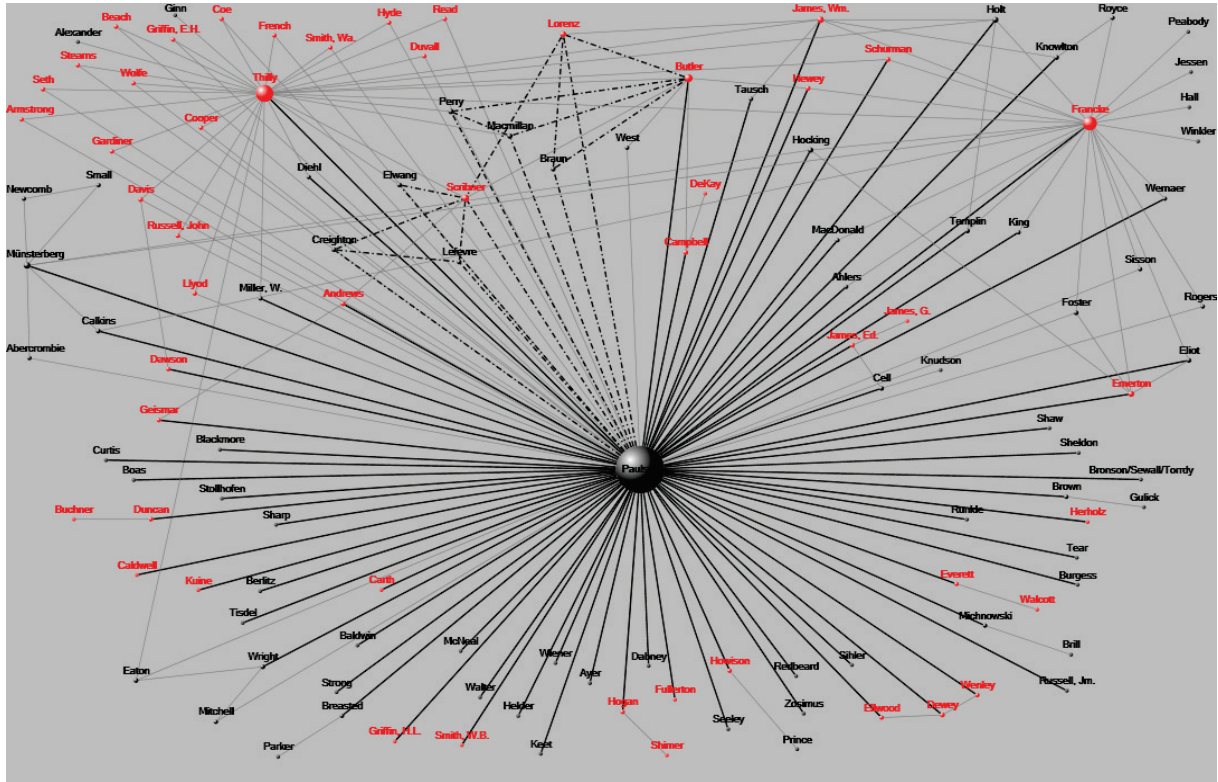


Abb. 10: Das transatlantische Netzwerk von 1896–1900 (Daniela Bartholome)

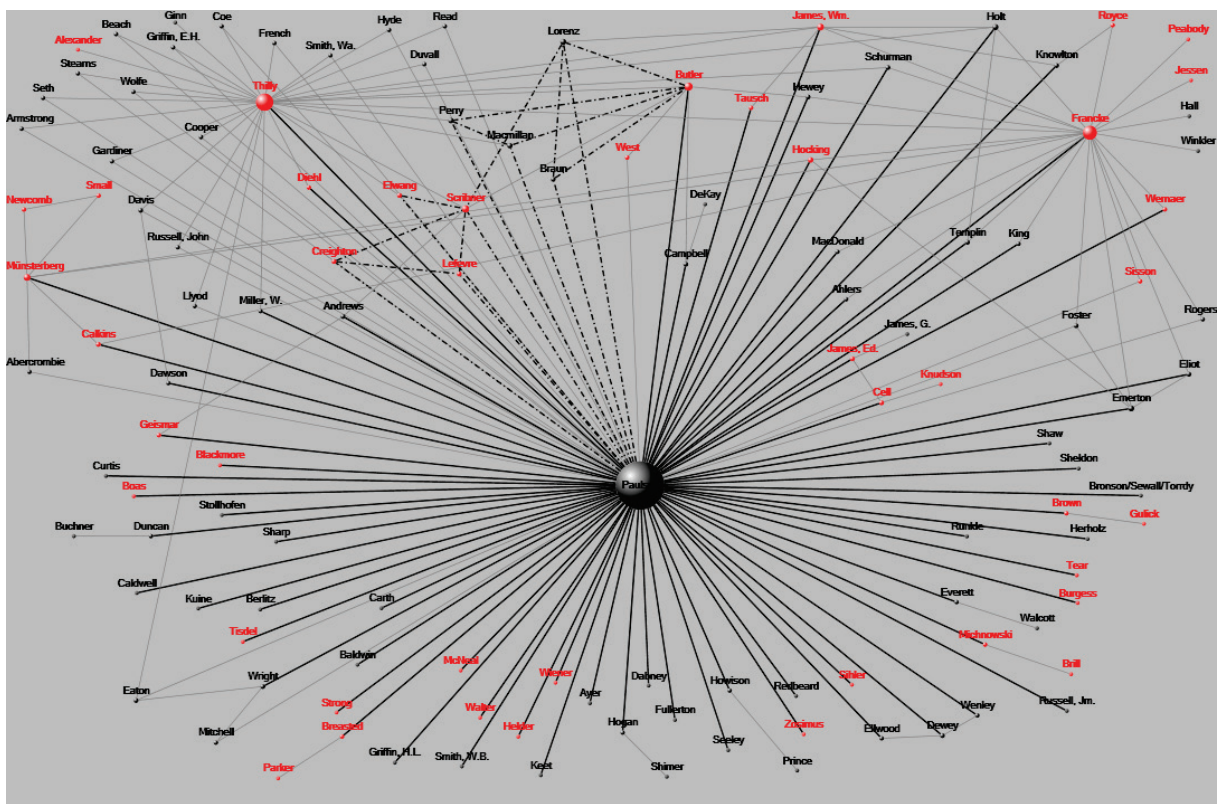


Abb. 11: Das transatlantische Netzwerk von 1901–1908 (Daniela Bartholome)

Die dynamische Analyse erlaubt, Aussagen über die Akteursperspektive zu treffen. Für die jeweiligen Zeitabschnitte sind folgende Akteure im Netz aktiv gewesen⁶⁷:

- 1882–1885: 10 Akteure⁶⁸
- 1886–1890: 14 Akteure⁶⁹
- 1891–1895: 25 Akteure⁷⁰
- 1896–1900: 50 Akteure⁷¹
- 1901–1908: 44 Akteure⁷²

Die Entwicklung des Netzwerkes zeigt, dass mindestens zehn und höchstens 50 Akteure zu einem Zeitabschnitt im Netz präsent waren. Einige Akteure waren nur in einer bestimmten Phase aktiv, andere über mehrere Zeitabschnitte hinweg. Im gesamten Zeitraum (1882–1908) aktiv waren Butler und Francke. Akteure mit einer längeren durchgängigen zeitlichen Aktivität waren William James (1891–1908) und Thilly (1891–1908). Zu den Akteuren, die zu zwei oder drei Zeitpunkten Netzwerkaktivitäten ausübten, gehörten in zeitlicher Reihenfolge: Howison (1882–1885, 1886–1890 und 1896–1900), Berlitz (1882–1885 und 1886–1900), MacDonald (1882–1885 und 1886–1890), Emerton (1886–1890 und 1896–1900), Münsterberg (1891–1895 und 1901–1908), Schurman (1891–1895 und 1896–1900), Edmund Ja-

⁶⁷ Ein Akteur mit dem Namen Redbeard konnte zeitlich nicht zugeordnet werden. Auch eine zeitliche Aktivität von Thilly und Templin, die aus ihren undatierten Briefen an Paulsen resultiert, konnte nicht in die Visualisierungen aufgenommen werden. Die drei Akteure Braun, Butler und Lorenz waren nach Paulsens Tod im Jahr 1938 zusammen an der Übersetzung seiner Biografie beteiligt (vgl. Paulsen, 1938). Auch diese Aktivitäten fallen aus den zeitlichen Darstellungen heraus.

⁶⁸ Akteure 1882–1885: Berlitz; Butler; Eaton; Eliot; Francke; Hall; Howison; MacDonald; Mitchell; Wright.

⁶⁹ Akteure 1886–1890: Baldwin; Berlitz; Bronson/Sewall/Torrdy; Butler; Curtis; Dabney; Emerton; Francke; Howison; MacDonald; Miller, W.; Prince; Rogers; Sharp.

⁷⁰ Akteure 1891–1895: Abercrombie; Ahlers; Ayer; Butler; Foster; Francke; Ginn; Holt; James, Wm.; Keet; King; Knowlton; Macmillan; Münsterberg; Perry; Runkle; Russell, Jm.; Schurman; Seeley; Shaw; Sheldon; Stollhofen; Templin; Thilly; Winkler.

⁷¹ Akteure 1896–1900: Andrews; Armstrong; Beach; Buchner; Butler; Caldwell; Campbell; Carth; Coe; Cooper; Davis; Dawson; DeKay; Dewey; Duncan; Duvall; Ellwood; Emerton; Everett; Francke; French; Fullerton; Gardiner; Geismar; Griffin, E. H.; Griffin, H. L.; Herholz; Hewey; Hogan; Howison; Hyde; James, Ed.; James, G.; James, Wm.; Kuine; Llyod; Lorenz; Read; Russell, John; Schurman; Scribner; Seth; Shimer; Smith, W. B.; Smith, Wa.; Stearns; Thilly; Walcott; Wenley; Wolfe.

⁷² Akteure 1901–1908: Alexander; Blackmore; Boas; Breasted; Brill; Brown; Burgess; Butler; Calkins; Cell; Creighton; Diehl; Elwang; Francke; Geismar; Gulick; Helder; Hocking; James, Ed.; James, Wm.; Jessen; Knudson; Lefevre; McNeal; Michnowski; Münsterberg; Newcomb; Parker; Peabody; Royce; Scribner; Sihler; Sisson; Small; Strong; Tausch; Tear; Thilly; Tisdell; Walter; Wernaer; West; Wiener; Zosimus.

mes (1896–1908) sowie Geismar (1896–1908). Alle übrigen Akteure waren nur innerhalb eines Zeitraumes im Netzwerk aktiv.

Anhand der zeitlichen Aktivitäten und der Degreewerte fällt auf, dass William James (Degree von 7) und Howison (Degree von 2) lange im Netzwerk präsent waren, jedoch nicht über die höchsten Degreewerte verfügen. Ebenfalls ist Münsterberg als wichtiger Knotenpunkt einer Teilgruppe identifiziert worden, aber die Darstellungen zeigen, dass er nur kurz und mit Unterbrechung im Netz aktiv war. Die Kombination der zeitlichen Darstellung mit den zuvor identifizierten Teilgruppen des Netzes lässt erkennen, dass die Teilgruppe um Francke größtenteils in der Zeit von 1891 bis 1895 und von 1901 bis 1908 aktiv war. Die Teilgruppe um Thilly war zwischen 1896 und 1900 fast vollständig ausgeprägt und gemeinsam präsent. Die Gruppe um Münsterberg war im Zeitraum zwischen 1901 und 1908 aktiv. Die Teilgruppe um Butler, bei der es sich vorrangig um Übersetzer, Verleger und Verlagshäuser handelte, war zwischen 1891 und 1895 sowie zwischen 1901 und 1908 im Netz vertreten. Die Kleingruppe um Edmund James war zwischen 1901 und 1908 am aktivsten. Die Zeiteinteilung verdeutlicht, dass sich die Teilgruppen erst ab 1891 voll herausbildeten. Die um Francke dominierte dabei die Zeit von 1891 bis 1895, die Gruppe um Thilly prägte die Zeit von 1896 bis 1900 und die Teilgruppen um Münsterberg, Butler und Francke beherrschten das Netz zwischen 1901 und 1908.

Diese Analyse der dynamischen Entwicklung lässt erkennen, dass die drei zentralen Akteure Butler, Francke und Thilly auch zeitlich konstant im Netzwerk von Paulsen vertreten waren. Mit den beiden Hauptakteuren Butler und Francke begann die Netzentwicklung in den 1880er Jahren. Anfang der 1890er Jahre erreichte das Netzwerk seine Stabilität, alle zentralen Akteure (Butler, Francke, Thilly und Münsterberg) waren nun vertreten. Ab Mitte der 1890er Jahre bis zur Jahrhundertwende erfuhr es eine explosionsartige Entwicklung, indem sich die Anzahl der Akteure von 25 auf 50 Kontakte verdoppelte. Dieser Zuwachs rührt vermutlich daher, dass sich zu dieser Zeit Paulsens Reputation in Deutschland und Amerika auf dem Höhepunkt befand. Zu seinem Lebensende hin erfuhr das Netzwerk sogar noch einen weiteren Zuwachs von über 20 neuen Akteuren. Von einem Zerfall des Netzwerkes kann also nicht gesprochen werden. Es endete abrupt mit dem Tod Paulsens im Jahr 1908. Resultat

dieser Betrachtung ist, dass ein hoher Degreewert auch einer hohen zeitlichen Aktivität im Netz entspricht.

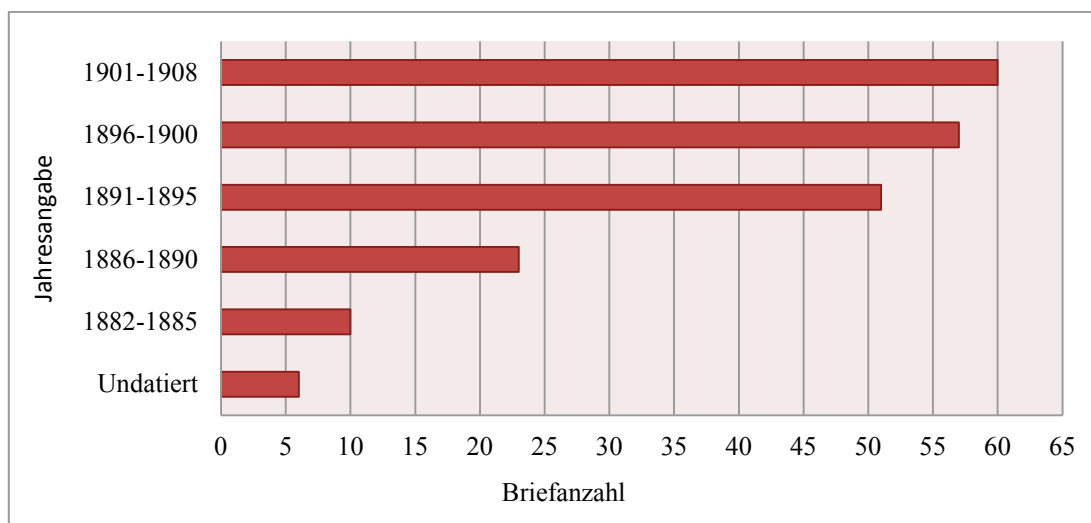
4.2.4 Auswertung der schriftlichen Korrespondenzen

Zur Visualisierung des Netzwerkes wurden die persönlichen Briefe an Paulsen zugrunde gelegt.⁷³ Dabei wurden nur solche Akteure in die Untersuchung aufgenommen, deren Heimatland die USA waren (unabhängig von ihrem Aufenthaltsort zur Zeit der Korrespondenz), oder Personen, die sich zum Zeitpunkt ihrer Korrespondenz dort aufhielten. Insgesamt konnten 72 Korrespondenten ermittelt werden, die im Zeitraum von 1882 bis 1908 an Paulsen insgesamt 206 Briefe adressierten.⁷⁴

Die folgende Tabelle 3 verdeutlicht, dass einhergehend mit der zeitlichen Entwicklung des Netzwerkes auch die schriftliche Korrespondenz anstieg. Zudem lässt sich schlussfolgern, dass durch eine vermehrte Korrespondenz neue Akteure zum Netzwerk hinzukamen. Mit den direkten Kontakten steigerten sich auch die indirekten.

⁷³ Neben den Briefen aus dem Nachlass wurde auch versucht, die Gegenbriefe Paulsens zu finden. Für die meisten Korrespondenzpartner war dieses nicht möglich, da entweder ihre Identität nicht vollständig geklärt werden konnte, ein Nachlass nicht auffindbar war oder dieser sich im Privatbesitz befindet. 44 Briefe von Paulsen an fünf seiner Briefpartner konnten jedoch auffindig gemacht werden. Vier Briefe von Paulsen an William James von 1893 bis 1902 befinden sich in den William James Papers, MS Am 1092 (651–654), HLHU. Zwei Briefe von Paulsen aus den Jahren 1884 und 1899 an Charles William Eliot konnten in den Papers of Charles William Eliot, UAI 5.150, Box 12, Folder "1884, Francke, Kuno" und Box 59, Folder "Paulsen, Friedrich 1899", PLHU lokalisiert werden. 21 Briefe schrieb Paulsen zwischen 1892 und 1907 an Frank Thilly. Diese befinden sich in den Frank Thilly Papers, Collection 14-21-623, Box 1, CUL. 16 Briefe zwischen 1884 und 1908 von Paulsen an Butler sind in den Nicholas Murray Butler Papers, Box 297, CU erhalten geblieben. Ein Brief von Paulsen, datiert vom 08.07.1903 an Strong, befindet sich in den Charles A. Strong Papers, RG 51, Series 2, Box 5, Folder 78, RAC.

⁷⁴ Rund 170 Briefe, geschrieben von Theodor Lorenz an Paulsen von 1898 bis 1907 befinden sich im Nachlass. Diese wurden nicht in die Auswertung mit einbezogen, da sie teils aus dem deutschsprachigen Raum und größtenteils aus England stammen. Lorenz wurde in die Analyse für das Amerikanetzwerk daher nur als indirekter Kontakt aufgenommen. Inhaltlich weisen seine Briefe zwischen 1898 und 1899 jedoch einen Amerikabezug auf, als er die deutsche Übersetzung für William James' Buch "The Will to Believe" (1897) übernahm, für welches Paulsen eine Einleitung schrieb (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Lorenz). Ebenfalls lässt sich bei Kuno Francke eine briefliche Aktivität zwischen 1876 bis 1908 belegen. Insgesamt schrieb er 74 Briefe an Paulsen und zwei weitere Briefe im Jahr 1909 an Paulsens Ehefrau Laura. Nur 57 Briefe wurden für die Auswertung herangezogen, die er ab 1884 nach seinem Umzug nach Cambridge und seiner Aufnahme der Lehrtätigkeit an der Harvard University schrieb (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen).



Tab. 3: Briefe an Paulsen zwischen 1882 und 1908 (Daniela Bartholome)

Die Entwicklung der Korrespondenz zeigt, dass sich der Briefverkehr zwischen 1886 und 1890 sowie zwischen 1891 und 1895 proportional zum Anstieg der Akteure verdoppelte. Deren Anzahl nahm zu dieser Zeit von 25 auf 50 Personen zu, gleichermaßen stieg die schriftliche Korrespondenz von 23 auf 51 Briefe an. Im Gegensatz zur Entwicklung der Akteure ergibt sich für die letzten Zeitabschnitte eine kleine Abweichung. Während die Zahl der aktiven Netzwerkakteure für die Phase von 1896 bis 1900 mit 50 Akteuren am höchsten war und sich für die Zeit von 1901 bis 1908 auf 44 Akteure verringerte, stieg die Briefanzahl weiter an. In der Zeit von 1896 bis 1900 erhielt Paulsen 57 und zwischen 1901 und 1908 60 Briefe.

Verbindet man nun die Briefanzahl und den Zeitraum mit den Akteuren, fallen folgende Personen auf:

- Kuno Francke mit 57 Briefen im Zeitraum von 1885 bis 1908
- Frank Thilly mit 18 Briefen im Zeitraum von 1892 bis 1907
- Nicholas Murray Butler mit 17 Briefen im Zeitraum von 1884 bis 1904
- Williams James mit fünf Briefen im Zeitraum von 1893 bis 1904
- Edmund James mit fünf Briefen im Zeitraum von 1897 bis 1908

Diese Angaben verwundern nicht, sind doch schon mehrfach Francke⁷⁵, Thilly und Butler als zentrale Akteure identifiziert worden. Weitere fünf Akteure schrieben Paulsen jeweils vier Briefe (darunter Münsterberg im Zeitraum von 1894 bis 1903), sechs

⁷⁵ Obwohl Francke Paulsen oftmals geschrieben hatte und seine Briefe im Nachlass erhalten sind, sind in den Kuno Francke Papers, die sich in der Pusey Library der Harvard University Archives befinden, keine Briefe von Paulsen aufzufinden (vgl. PLHU, Francke Papers, HUG 1404).

Schreiber je drei Briefe, zehn Korrespondenzpartner zwei Briefe und die Mehrheit von 46 Absendern schrieben an ihn je nur einen Brief. Die Stärke von Beziehungen kann man daher definieren nach: 1. Bekanntheitsdauer, 2. Kontakthäufigkeit, 3. Beziehungskontext (z. B. Anrede im Brief) und 4. verschiedene Rollenbeziehungen (vgl. Granovetter, 1973, S. 1361). Die eingangs erwähnten fünf Personen fallen demnach unter Akteure mit starken Beziehungen (engl.: strength ties) zu Paulsen, während der Großteil der Briefeschreiber durch schwache Beziehungen (engl.: weak ties) gekennzeichnet ist. Dass aber auch starke Beziehungen unterschiedliche Ausprägungen aufweisen oder auch asymmetrisch verlaufen können, darauf wies White (1992) in seinem Buch "Identity and Control" bereits hin (vgl. Stegbauer, 2008c, S. 113 f.).

Die folgende Tabelle 4 illustriert noch einmal die Anzahl der Akteure nach Briefen und somit die Netzwerkentwicklung zu verschiedenen Zeitabschnitten. Die gestrichelten Linien eines Akteurs bedeuten, dass zu einem bestimmten Zeitabschnitt seine briefliche Aktivität zu Paulsen unterbrochen war. Die Auflistung der Akteure, die innerhalb eines Zeitabschnitts an ihn schrieben, erfolgte nach der chronologischen Datierung ihrer Briefe.

Aus Tabelle 4 lässt sich ablesen, dass die Dauer der Beziehungen und die Kontakthäufigkeit sehr variieren. Sie verdeutlicht, dass Paulsens Briefkontakte ab Mitte der 1890er Jahre, also zu jener Zeit, als seine ersten englischsprachigen Übersetzungen auf dem amerikanischen Buchmarkt erhältlich waren, zunahmen.

	1882-1885	1886-1890	1891-1895	1896-1900	1901-1908	Undatiert
>50 Briefe	1885 „Geschichte des gelehrten Unterrichts“	1889 „System der Ethik“	1892 „Einleitung in die Philosophie“ 1895 „The German Universities: Their Character and Historical Development“ 1895 „Introduction to Philosophy“	1898 „Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre“ 1899 „A System of Ethics“	1902 „Immanuel Kant. His Life and Doctrine“ 1906 „The German Universities and University Study“ 1908 „German Education. Past and Present“ 1908 Tod Paulsens	
	Fränke					
>15 Briefe	Butler		Thilly			
5 Briefe			James, William	James, Edmund		
4 Briefe	Howison	Emerton	Minsterberg Seeley; Calkins			
3 Briefe	Berlitz MacDonald		Schurman Holt; Sheldon	Geismar		
2 Briefe		Dabney	King; Runkle; Ahlers	Hewey; Kuine; Fullerton	McNeal; Cell Templin	
1 Brief	Wright; Eliot	Miller; Curtis; Baldwin; Sharp	Stollhofen; Ayer; Russell, Jm.; Shaw; Keet; Knowlton	Carth; Duncan; Herholz; Andrews; Bronson/Sewall/Torrey; Campell; Dewey; Wenley; Dawson; Ellwood; Smith; Griffin H.L.; Hogan; Caldwell; Everett	Tear; Sihler; Tausch; Breasted; Helder; Hocking; Michnowski; Strong; Walter; Blackmore; Wernaer; Brown; Wiener; Burgess; Diehl; Tisdell; Boas; Zosimus	Redbeard

Tab. 4: Korrespondenten im Netzwerk nach Briefanzahl und Zeitraum (Daniela Bartholome)

Ein Vergleich zwischen den Berufen aller Alteri (direkte und indirekte Kontakte) und den der direkten Briefeschreiber ist in der folgenden Abbildung 12 dargestellt.

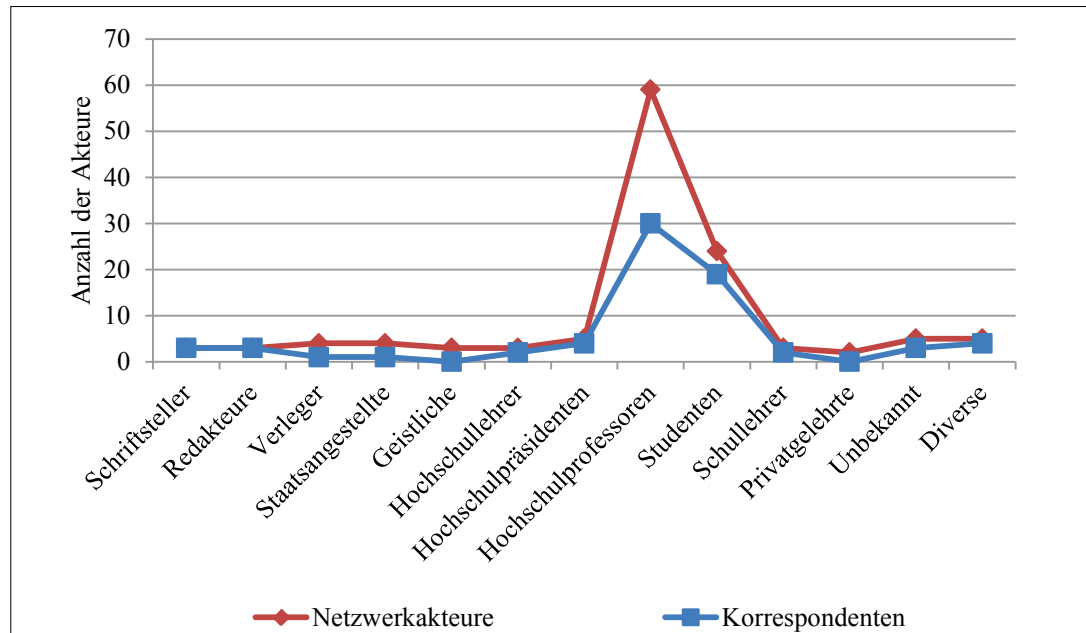


Abb. 12: Berufe der Korrespondenten (Daniela Bartholome)

Von Paulsens Korrespondenzpartnern waren 30 Personen Hochschulprofessoren.⁷⁶ Die Hälfte aller Netzwerkakteure, die unter diese Berufskategorie fielen, standen in direktem Kontakt zu ihm. Diese Gruppe bildete neben den Netzwerkakteuren außerdem den größten Anteil seiner Briefpartner. Auch waren fast alle Studenten⁷⁷ und Hochschulpräsidenten⁷⁸ des Netzes Korrespondenten. Beim Vergleich zwischen den Akteuren des transatlantischen Netzwerkes und den Korrespondenten sind besonders die Abweichungen in den Gruppen der Verleger, Staatsangestellten und Geistlichen auffällig. Bis auf Henry Holt ist keine Verlegerkorrespondenz im persönlichen Nachlass aufgefunden worden (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, Holt an Paulsen).

⁷⁶ Zu den 30 Hochschullehrern gehörten: Ahlers; Boas; Brown; Burgess; Caldwell; Calkins; Cell; Dabney; Dewey; Duncan; Emerton; Everett; Fullerton; Helder; Herholz; Howison; James, Ed.; James, Wm.; Münsterberg; Runkle; Seeley; Sihler; Smith, W. B.; Stollhofen; Strong; Tausch; Templin; Thilly; Wenley und Wright.

⁷⁷ Zu den 19 Studenten gehörten: Ayer; Baldwin; Bronson/Sewall/Torrdy; Butler; Campbell; Ellwood; Griffin, H. L.; Hewey; Hocking; King; Knowlton; Kuine; MacDonald; McNeal; Michnowski; Sharp; Shaw; Sheldon und Tear.

Die Studenten Bronson, Sewall und Torrdy sind als ein Akteur und Korrespondenzpartner in das Netzwerk aufgenommen worden, da sie gemeinschaftlich einen Brief an Paulsen verfasst haben (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Bronson/Sewall/Torrdy an Paulsen am 19.04.1897).

⁷⁸ Die vier Hochschulpräsidenten waren Andrews, Eliot, Schurman und Tisdell.

Auch bei den Staatsangestellten ist nur die briefliche Kommunikation mit James Russell, Agent des Bureau of Education, bekannt (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe R, Russell). Von Geistlichen erhielt Paulsen keine Briefe. Unter den 72 Briefpartnern befanden sich neun von insgesamt elf Frauen des Amerikanetzwerkes.⁷⁹ Bis auf Mary Calkins vom Wellesley College, die an Paulsen vier Briefe richtete, schrieben die übrigen Frauen ihm je nur einen Brief.

Das Netzwerk von Paulsen ist daher als ein Kommunikationsergebnis und nicht nur als ein Handlungsraum zu sehen. Verbindet man die quantitativen Angaben mit biografischen Hinweisen, so zeigt sich, dass die Kontaktaufnahmen auf verschiedene persönliche Beziehungen zurückzuführen sind (vgl. Anhang A: Status und ID der Netzwerkpartner). Bei den Kontakten zu den Briefeschreibern handelt es sich a) um einmalige, sporadische Kontakte, b) um neue Kontaktaufnahmen von Unbekannten (William James) sowie c) um Kontakte, die eine bestehende Beziehung bestätigen oder festigen sollten, z. B. ein ehemaliges Lehrer-Schüler-Verhältnis (Butler, Thilly). Freundschaftliche Beziehungen (Francke) oder Geschäftsverbindungen (Holt, Thilly) sind ebenfalls Ausdruck der multiplexen Netzwerkbeziehungen.

Vielfalt zeigt sich nicht nur in den sozialen Beziehungen, sondern auch in den Themen der schriftlichen Korrespondenz. Eine Bestimmung der Briefinhalte ließ 19 Hauptthemen in der amerikanischen Korrespondenz erkennen (vgl. ausführlich Anhang B: Hauptthemen der amerikanischen Korrespondenz). Dazu gehört bspw. Briefe über das höhere amerikanische Bildungswesen, insbesondere die Gründung des Teachers Colleges an der Columbia University, die Einladung an Paulsen zu Vorlesungsreihen an bekannte amerikanische Universitäten sowie Nachfragen über das Privatdozententum, die Lehr- und Lernfreiheit und Doktorprüfungen an deutschen Universitäten. Ein Großteil der Briefe enthielt Empfehlungsschreiben für Studenten sowie für Freunde und Kollegen. Die Korrespondenz zeigte einen regen gegenseitigen Realienaustausch. Auch bekam Paulsen oftmals organisatorische Nachfragen von amerikanischen Studenten und Zuhörern zu seinen Vorlesungen und Seminaren an der Berliner Universität oder zu seinen philosophischen oder bildungshistorischen Publikationen. Andere Briefe handelten von den Übersetzungen seiner Hauptwerke und von der Nutzung der Übersetzungen als "text-books" an amerikanischen Hoch-

⁷⁹ Zu den neun Briefeschreibern gehörten: Blackmore; Breasted; Calkins; Campbell; Carth; Herholz; Hogan; Michnowski und Miller. Von Brill und Mitchell sind keine Briefe aufgefunden worden.

schulen. Oft wurde Paulsen auch von amerikanischen Zeitschriften wie z. B. der „Educational Review“ oder der „Philosophical Review“ um Aufsätze gebeten. Einige Briefe behandelten tagespolitische Fragen wie die Beziehung zwischen Deutschland und England oder thematisierten kulturelle Ereignisse wie die Weltausstellungen oder den Professorenaustausch zwischen Deutschland und Amerika.

Die große Themenbandbreite innerhalb von nur 72 Korrespondenzpartnern zeigt, dass sich Paulsens Briefkontakte wohl nicht mit einem bestimmten Thema an ihn wandten. Sie tauschten sich mit ihm über die Gebiete Wissenschaft, Kultur, Tagespolitik und auch über Privatangelegenheiten aus.⁸⁰

Die Privatbriefe Paulsens zeigen, dass dabei auch problematische Details und Beziehungskonflikte offen angesprochen wurden. Briefe sind in diesem Sinne also sinnstiftend (vgl. Pelizäus-Hoffmeister, 2006, S. 441). Paulsens Korrespondenzen verweisen auf „informelle Denkkollektive“ (Fangerau, 2010, S. 152–155; Fangerau, 2009, S. 218 ff.):

„Definieren wir ‚Denkkollektiv‘ als Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen, so besitzen wir in ihm den Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstiles. Hiermit gibt das Denkkollektiv das fehlende Glied in der gesuchten Beziehung“ (Fleck, 1980, S. 54 f.).

Paulsen Korrespondenz kann aber nicht als ein „stabiles Denkkollektiv“ (S. 135) verstanden werden, wie schon allein das Themenspektrum der Briefe zeigt: „Ein Denkkollektiv ist immer dann vorhanden, wenn zwei oder mehrere Menschen Gedanken austauschen: dies sind momentane, zufällige Denkkollektive, die jeden Augenblick entstehen und vergehen“ (S. 135 f.). Die Vorteile eines informellen Austauschs zwischen Wissenschaftlern listet Fangerau (2009) auf:

„1. Unverzüglichkeit von Informationsinhalten, 2. die gefilterte oder selektive Vermittlung von Informationen, 3. Vorauswahl, Evaluation und Synthese von Informationen, 4. Extraktion von Informationen mit Handlungsfolgen, 5. Vermittlung schwer darstellbarer Inhalte, 6. sofortiges Feedback“ (S. 221).

⁸⁰ Eine zeitliche Entwicklung der Themen hat sich für die vorliegende Untersuchung als nicht sinnvoll herausgestellt, da zu keinem bestimmten Zeitpunkt eine Themenanhäufung oder Verschiebung ausgemacht werden konnte. Ausgenommen davon sind tagespolitische Themen wie der deutsch-englische Pressekrieg oder Ereignisse wie die Weltausstellungen, die zeitlich in der Korrespondenz festgemacht werden können.

Besonderheiten in der Korrespondenz Paulsens werden erkennbar, wenn man bspw. die Korrespondenz seines ehemaligen Studenten und Freundes Kuno Francke mit den Briefen von Nicholas Murray Butler vergleicht. Beim ersten Briefpartner standen persönliche Probleme und deren Überwindung sowie Zuneigung und alltägliche Ereignisse im Vordergrund. Darüber hinaus fand ein Austausch über seine philosophischen und pädagogischen Ansichten sowie über Tagespolitik statt. Häufig war damit das Ziel verbunden, einen gemeinsamen Standpunkt zu finden. Die Vielzahl seiner Briefe dokumentiert zugleich, dass der Briefwechsel eher dialogorientiert war. Die intime Freundschaft zu seinem ehemaligen Professor wird auch darin deutlich, dass er Paulsen duzte. Die Briefe von Butler hingegen waren sachlich gehalten. In ihnen fehlte ein Austausch über persönliche Angelegenheiten bzw. über individuelle Standpunkte. Obwohl Butler in seiner Autobiografie von regelmäßigen Besuchen und einer freundschaftlichen Beziehung mit Paulsen berichtet, zeugten seine Briefe von einer eher distanzierteren Haltung (vgl. Butler, 1939, S. 122 ff.). Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass Paulsen in seiner eigenen Autobiografie Butler nicht erwähnte, die innige Freundschaft zu Kuno Francke aber wiederholt darstellte (vgl. Paulsen, 2008, S. 211, S. 249, S. 339, S. 410)⁸¹. Die teilweise privaten Abschnitte in der persönlichen Briefkorrespondenz, wie z. B. der Austausch über gemeinsame Freunde, Krankheiten, Todesfälle oder auch Nöte, spiegeln den vielfältigen „Beziehungskosmos“ (Schmitt et al. 2007, S. 52) wider. Diese Briefsequenzen waren keinesfalls Höflichkeitsfloskeln, noch waren sie als trivial zu betrachten. Sie dienten vielmehr einer Festigung der Netzwerkbeziehungen zu einem Teil der Briefpartner (vgl. ebd.). Dazu zählten auch der Informationsaustausch über neuere Literatur, das Schenken und Zusenden von eigenen Publikationen sowie persönliche Einladungen und Besuche (vgl. S. 53). Auch die Empfehlungsschreiben an und von Paulsen sind als ein wichtiges Tauschmedium innerhalb des Netzwerkes zu verstehen und stellen zugleich eine Fremdreferenz dar.

⁸¹ Wobei hier aber zu erwähnen ist, dass Paulsen seinen Schüler Eduard Spranger (1882–1963), zu dem er ein persönliches Verhältnis pflegte, auch nicht in seiner Autobiografie erwähnte (vgl. Tenorth, 1991; Sacher, 1988).

4.3 Erste Ergebnisse der Paulsen-Netzwerkanalyse

Die Abgrenzung des transatlantischen Netzwerkes von Paulsen erfolgte anhand seiner Korrespondenz von 1882 bis 1908, die sich in seinem persönlichen Nachlass befindet, sowie durch das Hinzuziehen der Übersetzer und Verleger bzw. Verlage seiner englischsprachigen Monografien. Die Ergebnisse des Korrespondenznetzwerkes waren zunächst schwer zu bestimmen, da sich ein Netzwerk nicht immer klar abgrenzen und nur schwer messen lässt. Besonders der Austausch von Wissen war schwer zu konkretisieren. Dennoch sind die ersten Ergebnisse der Netzwerkanalyse durchaus als positiv zu bewerten.

Die Netzwerkanalyse wurde für die vorliegende Untersuchung explorativ genutzt: Sie wurde nicht dazu verwandt, um spezifische Hypothesen über die Netzwerkstruktur zu testen. Dennoch war damit die Vermutung verbunden, dass die Netzwerkstruktur und die Anordnung der Akteure wichtige Ansatzpunkte für eine Paulsenrezeption in den USA sowie für die Bestimmung seiner Rolle im deutsch-amerikanischen Kulturaustausch darstellten. Bedeutende Akteure konnten anhand der Degree- und Betweennesswerte sowie der Briefintensität und Kontakthäufigkeit ermittelt werden. Die sechs zentralen Akteure Nicholas Murray Butler, Kuno Francke, Edmund James, William James, Hugo Münsterberg und Frank Thilly erfüllten diese Kriterien und zeichneten sich sogar als zentrale Knoten in eigenen Teilgruppen aus. Die Darstellung der dynamischen Entwicklung des Netzwerkes wurde anhand von zeitlichen „Schnappschüssen“ (Düring & Keyserlingk, in Druck) gelöst. Bis auf Francke und Butler, die konstant im Netzwerk präsent waren, konnte gezeigt werden, dass Edmund James, William James, Münsterberg und Thilly am weitaus längsten im Netzwerk aktiv waren, jedoch zu unterschiedlichen Zeiten. In der folgenden Tabelle 5 werden anhand einer tabellarischen Zusammenstellung nochmals die Ergebnisse für die zentralen Akteure dargestellt und um die Hauptthemen ihrer Korrespondenz ergänzt.

Tab. 5: Zentrale Akteure im Paulsen-Netzwerk (Daniela Bartholome)

Zentrale Akteure	Ermittelte Zentralität	Briefanzahl und Zeitraum	Hauptthemen der Korrespondenz	Berufsstatus bei Eintritt in das Netzwerk	Höchster Berufsstatus	Zeitliche Aktivität der Teilgruppe
Butler, Nicholas Murray (1862–1947)	Degree, Briefanzahl, Beziehungsdauer	17 Briefe, 1884–1904	<ul style="list-style-type: none"> - Umstrukturierung der Colleges zu Universitäten - Lehrerausbildung - Teachers College - Privatdozententum - Preußische Schulkonferenzen - Paulsens Vorlesungen und Kurse an der Berliner Universität - „System der Ethik“ - „Introduction to Philosophy“ - Mitarbeit Paulsens an seiner Zeitschrift „Educational Review“ - Mitarbeit Paulsens an der „Great Educators Series“ - Austausch von Publikationen und Literatur - Professoren Austausch - Einladung an die Columbia University für Vorlesungen über Philosophie und Pädagogik - Persönliche Treffen 	Student, Columbia College	Präsident, Columbia University	1891–1895 und 1901–1908
Francke, Kuno (1855–1930)	Degree, Betweenness, Briefanzahl, Beziehungsdauer	57 Briefe, 1885–1908	<ul style="list-style-type: none"> - Curriculare Ausbildung an amerikanischen Universitäten - Privatdozententum - Einladung an die Harvard University für Vorlesungen über Pädagogik - Einladung zu einer Vorlesungsserie der Universitäten Harvard, Columbia und Cornell - Preußische Schulkonferenzen - Empfehlungen von Kollegen und Studenten - Übersetzung „Einleitung in die Philosophie“ und „System der Ethik“ - Zeitungsartikel Paulsens für amerikanische Zeitschriften - Austausch und Weitergabe von Büchern - Professoren Austausch - Weltausstellung St. Louis - Germanisches Museum - Persönliche Treffen 	Hochschullehrer, Harvard University	Professor, Harvard University	1891–1895 und 1901–1908
James, Edmund (1855–1925)	Betweenness, Briefanzahl	5 Briefe, 1897–1908	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch Publikationen - Privates - Persönliches Treffen 	Professor, University of Chicago	Präsident, University of Illinois	1901–1908

Zentrale Akteure	Ermittelte Zentralität	Briefanzahl und Zeitraum	Hauptthemen der Korrespondenz	Berufstatus bei Eintritt in das Netzwerk	Höchster Berufsstatus	Zeitliche Aktivität der Teilgruppe
James, William (1842–1910)	Degree, Briefanzahl, Beziehungsdauer	5 Briefe, 1893–1904	<ul style="list-style-type: none"> - Einleitung für „Introduction to Philosophy“ - Verwendung von Paulsens „text-books“: „Introduction to Philosophy“ und „System of Ethics“ - Vorwort Paulsens für sein Buch „Der Wille zum Glauben“ - Buch „Immanuel Kant“ - Austausch über Philosophie 	Professor, Harvard University	Professor, Harvard University	-----
Münsterberg, Hugo (1863–1916)	Degree, Betweenness, Briefanzahl	4 Briefe, 1894–1903	<ul style="list-style-type: none"> - Empfehlung von Kollegen - Unterstützung bei Stelle an Berliner Universität - Weltausstellung St. Louis - Persönliches Treffen 	Professor, Harvard University	Professor, Harvard University und Präsident der American Psychological Association	1901–1908
Thilly, Frank (1865–1934)	Degree, Betweenness, Briefanzahl, Beziehungsdauer	18 Briefe, 1892–1907	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrfreiheit an amerikanischen Universitäten - Empfehlung von Freunden, Kollegen und Studenten - Übersetzung „Einleitung in die Philosophie“, „System der Ethik“, „Immanuel Kant“, „German Universities and University Study“ - Verwendung von Paulsens „text-books“ - Rezensionen von Paulsens Büchern 	Professor, Cornell University	Professor und Dean of the College of Arts and Science, Princeton University (ab 1904), Präsident der Western Philosophical Association	1896–1900

Eine Analyse der Sozialstruktur des Amerikanetzwerkes sowie der Briefschreiber zeigte, dass bezüglich des Parameters Beruf und Geschlecht das Netzwerk homogen war. Fast alle Akteure entstammen dem akademischen Bereich, daher wurde Paulsens Netzwerk auch als ein bildungsbasiertes Milieu beschrieben. Bourdieus (1983) Begriff des Sozialkapitals half als Klärungsmöglichkeit bei der Frage, wie und in welcher Form Paulsen soziales Kapital aus seinem Netzwerk beziehen konnte. Dazu wurden die Hauptthemen der schriftlichen Korrespondenz ausgelotet. Paulsen konnte bspw. von Einladungen, durch Zitate in Publikationen, durch wohlwollende Rezensionen, durch Übersetzungen seiner Werke und von vielfältigen Informationskanälen profitieren. Sein Netzwerk bildete eine Art „intellektuelle Basis“ (Fangerau, 2009, S. 217). Dazu zählten indirekte und direkte Kontakte. Fangerau (2009) verdeutlicht:

„Zum einen sind die Mitglieder des persönlichen Netzwerkes und des Autorennetzwerkes, das die literaturgebundene intellektuelle Basis eines Forschers darstellt, nicht nur direkt miteinander verbunden, sondern zusätzlich auch über weitere Autoritäten. Zum anderen repräsentiert jeder Akteur des Gesamtnetzes wiederum eine eigene Wissenschaftleridentität mit wieder jeweils eigener intellektueller und persönlicher Basis [...]. Gruppen oder Cluster von Personen repräsentieren im Resultat als Träger von Wissen Disziplinen oder im übertragenen Sinne disziplinäres Wissen“ (S. 217 f.).

Wellman (1979) schlussfolgert schon in seiner Studie zu dem “Intimate Networks of East Yorkers”, dass jede Person in einem Netzwerk zugleich auch den Netzwerken anderer Personen angehört: “[...] the great majority of respondents are not encapsulated with the bound of one solidary group, but are linked through their intimates to multiple, not strongly connected, social networks” (S. 1215).

Zwischen Paulsen und seinem transatlantischen Netzwerk bestand eine große geografische Distanz, die durch das zentrale Medium des 19. Jahrhunderts, den Brief, überbrückt wurde. Dieser hat das Netzwerk konstituiert und der vermehrte Briefverkehr war zugleich Folge dieses Netzwerkes. Vereinzelte Besuche von amerikanischen Studenten und Kollegen trugen sicherlich zur Festigung und zum Bestehen des Netzwerkes bei. Da es vorrangig keine physische Nähe der Korrespondenten zu Paulsen gab, ist die große Zahl der schwachen Beziehungen im Netz nicht verwunderlich. Sein Netzwerk war ein persönliches und informelles, in ihm kursierten daher Themen, die privaten und gemeinsamen Interessen entstammten. Die losen Kontakte

hatten zudem den Vorteil, dass sie gerade der Vermittlung und dem Austausch von neuen Informationen dienten.

Die Ergebnisse der Analyse und deren Visualisierung bieten eine Basis für die inhaltliche Auswertung der Briefe. Festgehalten werden kann, dass das transatlantische Netzwerk ein Kommunikationsgefüge darstellt, in welchem gerade die Wirkungsstärke von sogenannten *weak ties* zum Tragen kam. In der Rezeptionsgeschichte Paulsens in den USA besteht voraussichtlich ein Grund des Rezeptionserfolges in der Konstruktion eines Netzwerkes mit einer offenen und breit gefächerten Struktur – wobei die schwachen Beziehungen die Rolle von Brücken übernahmen. Dies könnte eventuell eine verallgemeinerbare Komponente erfolgreicher Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte von Personen, ihren Werken und Lehren sein. In den nächsten Kapiteln wird auf dieser Grundlage weiter analysiert, welche Themen, Ideen und welches Wissen im Netzwerk zirkulierte und in welcher Weise dieses der Rezeption und Position Paulsens im deutsch-amerikanischen Austausch diente.

5 Paulsen und die internationale Wissenschaftspolitik: amerikanische Austauschstudenten und der Ausbau des amerikanischen Universitätswesens

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das Paulsen-Netzwerk rekonstruiert wurde, konnte geschlussfolgert werden, dass seine Netzwerkakteure hauptsächlich Mitglieder des amerikanischen Hochschulwesens waren. Im Folgenden wird eine Einbettung in die historischen Rahmenbedingungen vorgenommen. Dabei wird zum einen Paulsens Netzwerk auf seine amerikanischen Austauschstudenten hin untersucht und zugleich analysiert, welchen Einfluss er auf den Ausbau des amerikanischen Universitätswesens hatte. Anhand der bedeutenden Freundschaft zwischen Friedrich Paulsen und Nicholas Murray Butler soll beispielhaft dargestellt werden, wie sich der Rezeptionsprozess von Paulsens bildungsphilosophischen Lehren und Erziehungsidealen im Feld der amerikanischen “science of education” gestaltete.

5.1 Transatlantische Wanderungen von Studenten an deutsche Universitäten

5.1.1 Frequenzen ausländischer Studenten und akademische Migrationsgründe

Die deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert hatten Vorbild- und Nachahmungsfunktion für viele Universitäten im Ausland. Für ausländische Wissenschaftler besaß die deutsche Universität eine „internationale Ausstrahlungskraft“ (Lingelbach, 2006, S. 62), u. a. bedingt durch ihre gute Ausstattung an Personal, Bibliotheken, Laboren und Seminaren, besaß und betonten den hohen Grad an akademischer Freiheit, institutioneller Autonomie und Selbstverwaltung (vgl. ebd.; Herbst, 1972, S. 3). Obwohl es kein „einheitliches deutsches Universitätsmodell“ (Lingelbach, 2006, S. 61) gab, nahmen dennoch die deutschen Universitäten bei der Umgestaltung des tertiären Bildungssektors im Ausland eine wichtige Rolle ein. Wahrgenommen wurden die deutschen Universitäten von Ausländern durch drei mögliche Informationsquellen: Entweder sie hatten selbst in Deutschland studiert, sie informierten sich aus Schriften über die deutsche Universitätslandschaft oder sie erhielten Informationen durch Dritte (vgl. S. 61 f.).

Die Zahl derer, die eigene Eindrücke von einer deutschen Universität gewonnen hatten, war sehr hoch. Deutschland gehörte im 19. Jahrhundert zu den wichtigsten Zielländern von akademischen Migranten (vgl. Jarausch, 1995). Bis zu den 1880er Jahren stieg die Zahl ausländischer Studenten von ca. 500 auf ca. 1.000 an. Im Jahr 1900 waren schon gut 2.000 und 1914 sogar bereits 4.750 ausländische Studenten an deutschen Hochschulen immatrikuliert. Um die Jahrhundertwende weitete sich der Zuwachs auch auf die Technischen Hochschulen aus, an denen sich rund 2.000 Ausländer eingeschrieben hatten (vgl. Drewek, 1999, S. 197 ff.; vom Brocke & Krüger, 1994, S. 432). Der Zustrom an ausländischen Studenten war vor allem in den zwei Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg hoch. Er ist insbesondere auf ethnische Diskriminierungen und politische Verfolgungen in Osteuropa zurückzuführen (vgl. Drewek, 2000, S. 39). Vor 1914 waren somit insgesamt etwa 7.000 bis 8.000 ausländische Studenten an deutschen Hochschulen immatrikuliert (vgl. Drewek, 1999, S. 197 ff.), nach 1918 waren es dann sogar schon 15.000 (vgl. Drewek, 2000, S. 40). Die Zahlen verdeutlichen, dass das höhere Bildungswesen in Deutschland im ausgehenden 19. Jahrhundert stark expandierte. Diese Entwicklung sollte bis Mitte der 1920er Jahre anhalten.⁸²

Die Gesamtzahl der Studenten an deutschen Hochschulen⁸³ entwickelte sich explosionsartig von knapp 40.000 im Jahr 1895/96 auf etwa 80.000 im Jahr 1914. Mitte der 1920er Jahre erreichte die Studentenzahl die 90.000er Marke (vgl. Drewek, 1999, S. 201; ähnliche Zahlen nennen auch vom Brocke & Krüger, 1994, S. 431). Der Hauptteil der Studenten besuchte Universitäten und Technische Hochschulen. So gestaltete sich die Verteilung im Jahr 1885 von 85,7 Prozent bzw. 8,1 Prozent und 1914 von 80 Prozent bzw. 15,2 Prozent auf diese beiden Hochschultypen (vgl. vom Brocke & Krüger, 1994, S. 431). Mit der Zahl der Studenten stieg auch die der Lehrkräfte. Die Berliner Universität hatte bspw. 1895 71 ordentliche Professoren und 278 Lehrkräfte

⁸² Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts gehörten Frankreich und die USA zu den beliebtesten Zielländern ausländischer Studenten. Deutschland konnte nur noch bis 1931 seine „Spitzenposition“ (Drewek, 1999, S. 205) halten und wurde dann von Frankreich mit einem Anteil von 25 Prozent (17.300) ausländischer Studenten und den USA mit 15 Prozent (10.500) überholt. Deutschland folgte mit zwölf Prozent (8.500) (vgl. S. 205 f.). Die Einbuße Deutschlands geht auf den Verlust von Studenten aus den „wichtigsten Herkunftsländern“ (S. 206) wie den USA, China und Russland zurück. Besonders die USA erhielten aufgrund der „Boxer-Entschädigung“ (ebd.) einen hohen Zulauf an asiatischen Studenten, die immerhin die Hälfte aller im Ausland studierenden Asiaten ausmachten.

⁸³ Damit sind die unterschiedlichen Hochschultypen im Deutschen Reich wie Universitäten, Technische Hochschulen, Bergakademien, Landwirtschaftliche Hochschulen, Forstakademien und Tierärztliche Hochschulen gemeint.

(Professoren, Privatdozenten). 1914 verfügte sie bereits über 96 ordentliche Professoren und über 509 Lehrkräfte (vgl. vom Brocke & Krüger, 1994, S. 435).⁸⁴

Vom Brocke und Krüger (1994) nennen für das Jahr 1895/96 für Preußen eine Gesamtzahl von 13.598 Studenten (männliche Studenten ohne Hörer), die an den zehn Landesuniversitäten in Greifswald, Marburg, Königsberg, Kiel, Halle, Göttingen, Berlin, Bonn, Breslau und Münster immatrikuliert waren. 1914 kam die neu gegründete Universität Frankfurt am Main als elfte preußische Universität hinzu. Die Gesamtzahl der Studenten betrug damals 30.870 (davon 2.433 weibliche Studenten). Zum Vergleich: Die Berliner Universität hatte 1895/96 5.104, 1905/06 7.616, 1910/11 9.178 und 1914 8.024 Studenten (vgl. S. 424). Die Studentenzahl stieg parallel zur preußischen Bevölkerungsentwicklung an. So zählte die Bevölkerung 1895 knapp 31,7 und 1914 bereits 42,2 Millionen Einwohner (vgl. S. 436). Diese Steigerung erklärt Drewek (2000) folgendermaßen: “On the one hand, this growth was the result of certain demographic changes; on the other, it reflected the availability of university-level education to a broader proportion of society” (S. 42).

Unterscheidet man für die Zeit vor 1914 die Ausländer nach ihren Nationalitäten, so fällt auf, dass neben den deutschen Nachbarländern Österreich-Ungarn und der Schweiz vor allem die USA und Russland vertreten waren. Besonders der Zustrom von amerikanischen Studenten war auffällig (vgl. Drewek, 1999, S. 201; Drewek, 2000, S. 42 f.; vom Brocke & Krüger, 1994, S. 433). Viele US-Amerikaner – zwischen fünf und zehn Prozent aller in dieser Zeit an deutschen Hochschulen immatrikulierten Ausländer – hatten zwischen den 1860er Jahren und dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges in Deutschland studiert. Sie bildeten damit die größte Gruppe ausländischer Studenten an deutschen Universitäten (vgl. Lingelbach, 2006, S. 62; Drewek, 1999, S. 200 f.; vom Brocke & Krüger, 1994, S. 433). 1835/36 waren nur vier US-amerikanische Studenten (d. h. ein Prozent aller Ausländer) an deutschen Hochschulen immatrikuliert,⁸⁵ 1880/81 waren es bereits 173 Studenten (15,5 Prozent) und Mitte der 1890er Jahre war mit ca. 400 amerikanischen Studenten der Höhepunkt der akademischen Migration von Amerikanern erreicht (vgl. Drewek, 1999,

⁸⁴Vgl. zur Entwicklung der Universität zum wissenschaftlichen Großbetrieb Harnack (1905) und vom Bruch (2006, S. 17–21) sowie Müller (2000).

⁸⁵ Zum Vergleich: Die Zahl aller ausländischen Studenten lag in Deutschland für das Jahr 1835/36 bei rund 475 Immatrikulierten. An den preußischen Universitäten belief sich die Zahl auf 260 Ausländer (vgl. Drewek, 2000, S. 39; Drewek, 1999, S. 197).

S. 197, S. 200 f.; Lingelbach, 2006, S. 62). Viele von ihnen kamen in den 1890er Jahren nach Deutschland, um Medizin zu studieren. 1892 verschob sich dann der Schwerpunkt hin zur Philosophischen Fakultät (vgl. Herbst, 1972, S. 6). Herbst (1972) verdeutlicht die Attraktivität der Philosophischen Fakultät Berlins:

“Philosophers and historians had broadcast the fame of its university. Schleiermacher, Fichte, Hegel, and Schelling, its outstanding philosophers before 1850, had been succeeded by Trendelenburg and Zeller. Ranke, Droysen, Mommsen and Treitschke were the giants of a revitalized historical science. [...] The lectures and seminars of Pflüger in theology, Lepsius in Egyptology, Curtius in archaeology, Jacob and Wilhelm Grimm in Germanic philology, Hermann Grimm in art history, and Adolph Wagner in political economy, all become favorite meeting grounds for young Americans” (S. 16).

Füssl (2004) führt zu dem Einzugsgebiet und den Studienfächern der Amerikaner aus:

„Nach wie vor kamen die meisten Studenten aus den Neuengland-Staaten, obwohl die verstärkte Besiedelung des amerikanischen Westens auch erhöhte Studententeile reflektierte. Fehlende Studenten aus den Südstaaten dokumentierten die dortige Bildungsabstinenz. Nach 1850 wählte jeder vierte Amerikaner das Studium der Sprach-, Kultur- und Humanwissenschaften, das die früher dominante Philosophie verdrängte. Die restlichen Amerikaner verteilten sich ungefähr gleichmäßig auf die Medizin und Naturwissenschaften“ (S. 36 f.).

Der Rückgang der amerikanischen Studentenzahlen um die Jahrhundertwende ist auf den Ausbau des eigenen Hochschulwesens zurückzuführen (vgl. Drewke, 1999, S. 202; vgl. dazu Kap. 5.1.3).

Von 1899 bis zum Ersten Weltkrieg halbierte sich die Zahl der amerikanischen Studenten, 1916 waren nur noch 119 (ca. 5 Prozent) an deutschen Universitäten eingeschrieben (vgl. vom Brocke & Krüger, 1994, S. 433; Lingelbach, 2006, S. 62; Drewke, 1999, S. 197, S. 200 f.).⁸⁶ Herbst (1972) spricht in seiner Studie von nahezu 9.000 amerikanischen Studenten, die zwischen 1820 und 1920 an deutschen Universitäten studiert haben sollen (vgl. S. 1). Diese sehr hohe Angabe erklärt sich bei ihm dadurch, dass in den von ihm ausgewerteten Matrikeln unter „Amerikaner“ auch

⁸⁶ 1895/96 waren Amerikaner und Russen noch mit 404 bzw. 466 Studenten (von insgesamt knapp 2.000 ausländischen Studenten) etwa gleichstark an deutschen Universitäten vertreten. Ab Mitte der 1890er Jahre überholte dann die Zahl der russischen Studenten deutlich die der amerikanischen. 1911/12 waren schon 45 Prozent aller Ausländer Russen. Zu ihnen zählten auch Polen und die baltischen Deutschen. Fast zwei Drittel der Russen waren jüdischer Konfession. Sie studierten zumeist an den Medizinischen Fakultäten (vgl. Drewke, 1999, S. 203; vom Brocke & Krüger, 1994, S. 433).

Südamerikaner und Kanadier mitgezählt wurden. Zudem kam es zu Mehrfachnennungen, da einige amerikanische Studenten ihren Studienort wechselten. Vergessen werden dürfen dabei jedoch nicht die amerikanischen Studentinnen, die nicht immatrikuliert waren bzw. nur als Hörerinnen die Hochschulen besuchten (vgl. Lingelbach, 2006, S. 62; Herbst, 1972, S. 1 f.). Die meisten Amerikaner wählten preußische Institutionen (vgl. Füssl, 2004, S. 36). Die Hälfte aller amerikanischen Studenten war zwischen 1820 und 1920 mindestens ein Semester an der berühmten Berliner Universität eingeschrieben (vgl. Herbst, 1972, S. 16). Damit war sie ein Mittelpunkt der deutsch-amerikanischen Kulturbegegnungen jener Zeit.

Je nachdem, an welcher Universität sie in Deutschland studiert hatten, gewannen die ausländischen Studenten „sehr unterschiedliche Vorstellungen“ (Lingelbach, 2006, S. 63) von *der* deutschen Universität. Diese resultierten daher, dass sich das Auslandsstudium bei jedem Amerikaner unterschiedlich gestaltete. Die Studiendauer in Deutschland war zeitlich sehr verschieden. Es gab Amerikaner, die nur wenige Monate in Deutschland blieben, andere hielten sich hier mehrere Jahre auf. Die durchschnittliche Studiendauer lag bei etwa zwei Semestern. Die Wahl des Studienortes war zudem sehr variabel, häufig blieben die amerikanischen Studenten nur ein Semester an einer Universität, um dann zur nächsten zu wechseln (vgl. ebd.).

Nicht alle US-Amerikaner studierten mit der gleichen Intensität und nicht alle widmeten sich vorrangig dem Wissenserwerb. Die meisten Amerikaner hatten wenig Kontakt zu deutschen Kommilitonen und suchten zumeist die Gesellschaft ihrer Landsleute vor Ort. Auch der persönliche Kontakt mit deutschen Professoren war in der Regel selten und nur wenige hatten einen „intensiveren Austausch“ (ebd.) mit ihnen. Oftmals kamen die ausländischen Studenten mit geringen sprachlichen Kenntnissen nach Deutschland und verbrachten ihren Aufenthalt mehr mit dem Erlernen der deutschen Sprache als mit dem eigentlichen wissenschaftlichen Studium oder dem Kennenlernen der deutschen Wissenslandschaft und des Universitätswesens (vgl. ebd.). Lingelbach (2006) folgert aufgrund der unterschiedlichen Formen der Studienaufenthalte, dass demzufolge nicht jeder US-amerikanische Student „tiefere Einsicht“ (S. 63) in das deutsche Universitätssystem bekommen haben konnte oder gar von ihm beeinflusst wurde. Sie führt aus:

„Bei vielen Nachwuchswissenschaftlern blieb die Wahrnehmung von diesem oberflächlich, selektiv oder gar falsch. Außerdem ist festzuhalten, dass der Eindruck

nicht durchgängig positiv war: zwar überwog in den öffentlichen Verlautbarungen meist das Lob für die deutschen Universitäten, in den privaten Aufzeichnungen finden sich hingegen öfters recht negative Einstellungen“ (ebd.).

Die Gründe, warum sich Amerikaner für ein Auslandsstudium in Deutschland entschieden, waren verschieden. Die einen besuchten deutsche Hochschulen, um zu lernen bzw. um schon bestehendes Wissen zu erweitern, andere hatten karrierestrategische Gründe. In Deutschland konnten Amerikaner z. B. ihren Dokortitel erlangen, was bis in die 1870er Jahre hinein in den USA noch nicht möglich war. Auch waren die Studienkosten in Deutschland geringer. Veysey (1974) schildert: “In 1889 it was estimated that a year of study in Germany was cheaper by a third than a year at the Hopkins, Harvard, or Cornell, and this estimate included the cost of travel” (S. 130). In vielen Fällen wurde eine große Reise mit dem Auslandsstudium, die sogenannte „Grand Tour“ (Gonon, 2006, S. 117), verbunden, die nicht nur einen Aufenthalt in Deutschland, sondern in ganz Europa vorsah (vgl. Lingelbach, 2006, S. 64). Diese Reisen waren im 19. Jahrhundert im Gegensatz zu kommerziellen Reisen als „gelehrte Bildungsreisen“ (Gonon, 2006, S. 116) zu verstehen, die dazu dienten, die Bildung oder die Qualifizierung eines Gelehrten zu erweitern.⁸⁷ Das Reisen gehörte mit „zur Sozialisation in einem Stand“ (S. 117). Der Hintergrund für die Migration der amerikanischen Studenten muss also auch darauf zurückgeführt werden, dass ein Studium oder eine Promotion in Deutschland bzw. ein europäischer Studienaufenthalt ganz entschieden die Karriere von Amerikanern in geisteswissenschaftlichen Fächern positiv beeinflusste (vgl. Füssl, 2004, S. 35).

Die Möglichkeit, sich mit anderen Wissenschaftlern auszutauschen und Universitäten und Bibliotheken kennenzulernen, veranlasste neben den Studenten auch Gelehrte zum Reisen. Dadurch traten „Internationalisierungsimpulse im Bildungsdiskurs“ (Gonon, 2006, S. 115) ein.

Daneben besuchten zudem ausländische „Beobachter“ (Lingelbach, 2006, S. 64) respektive amerikanische Universitätsangestellte, Bildungsverwalter und Bildungsreformer deutsche Universitäten. Ihre Intentionen bestanden u. a. darin, Einsichten in das jeweilige Universitätssystem zu erhalten und Ideen für Reformvorschläge nach

⁸⁷ Gonon (2006) unterscheidet zwischen „Pilgerreise, Gelehrtenreise und Erkundungsreise“ (S. 117), die aber nur selten in Reinform aufgetreten sind. In diesem Zusammenhang entwickelten sich auch der „literarische Reisebericht“ (S. 116) sowie die „Apodemik“ (ebd.).

Hause mitzunehmen (vgl. ebd.). Nicht selten ging damit eine Berichterstattung für ihr Heimatland einher (vgl. Gonon, 2006, S. 120). Gonon (2006) beschreibt dieses Reisemotiv wie folgt:

„Damit ging die Grundhaltung einher, die als gewichtigstes Reisemotiv die Einschätzung eines Ungenügens im Bildungsbereich im Herkunftsland des Reisenden als tragende Basis voraussetzte. Die Reise stand also unter der Ägide der Reform [...]“ (ebd.).

Seit den 1870er Jahren reisten Fachleute zu Weltausstellungen (vgl. Kap. 7.4), die mit Aufnahme der Themen Bildung und Erziehung zu einem „Resonanzraum“ (S. 131) für Reformen und Kulturkritik wurden. Gonon (2006) schlussfolgert, dass Reisen damit einen „Beitrag zur Wissenschaftsentwicklung und Internationalisierung“ (S. 135) im 19. Jahrhundert leisteten. Reiseberichte verstanden sich als eine „Vorgeschichte wissenschaftlicher Pädagogik“ (ebd.), da sie die „Herausbildung der Erziehungswissenschaft“ (ebd.) beeinflussten.

Alle Personen, die selbst nicht die Möglichkeit hatten, nach Deutschland zu reisen, konnten sich durch verschiedene Publikationen über das deutsche Universitätssystem informieren. Bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein waren allerdings nur wenige derartige Abhandlungen veröffentlicht worden. Einer dieser Berichte stammt von James Morgan Hart (1839–1916), der Anfang der 1860er Jahre in Leipzig, Berlin, Marburg und Göttingen studiert hatte und später an der Cornell University moderne Sprachen und englische Literatur lehrte. In seinem Buch „German Universities“ aus dem Jahr 1874 vergleicht er – neben einem persönlichen Erlebnisbericht – die deutschen mit den amerikanischen Universitäten (vgl. Hart, [1874] 1994; Lingelbach, 2006, S. 64; Hofstadter & Smith, 1968, S. 569–583). Er kommt zu dem Ergebnis, dass „die deutsche Bildungsvariante vorzuziehen“ (Füssl, 2004, S. 33) sei. Seine Darstellung war das erste diesbezügliche Buch, das von einem Amerikaner veröffentlicht wurde (vgl. Veysey, 1974, S. 129). Es wurde zu einer „Standardlektüre“ (Füssl, 2004, S. 33) für die Vorbereitung von auswärtigen Studienaufenthalten. Paulsen gab 1895 mit seinem Buch „The German Universities: Their Character and Historical Development“, also fast 20 Jahre später, einen Überblick über die historische Entwicklung und über die damalige Situation der deutschen Universitäten sowie eine Beschreibung der dortigen Studienbedingungen heraus, das im englischsprachi-

gen Ausland ebenfalls große Aufmerksamkeit erregte (vgl. Paulsen, 1895b; dazu ausführlich Kap. 8.1.4).

Da nur wenige Informationsquellen über deutsche Universitäten US-Amerikanern zur Verfügung standen, erhielten sie nach Lingelbach (2006) kein „wahrheitsgetreues Bild“ (S. 65). Die Perzeption hing vom Informationsgrad und der persönlichen Erfahrung ab:

„Auf dieser Basis konnte sich ein Diskurs über die deutsche Universität entwickeln, in welchem ein Grundkonsens darüber bestand, dass die deutsche Universität vorbildlich sei, ohne dass man sich darüber einigen brauchte, was genau denn warum so vorbildlich an ihr sei und welche strukturellen Elemente nun das bewirkten, was man an den deutschen Universitäten bewunderte“ (ebd.).

5.1.2 Wissenschaftliche Qualifikation und Zulassung von Amerikanern an deutschen Universitäten

Eine Hochschulentwicklungsplanung wurde in Deutschland aufgrund der hohen Studentenzahlen immer wichtiger. Ihr sollte mit der Einrichtung der Konferenzen der Hochschulreferenten seitens der deutschen Einzelstaaten Rechnung getragen werden. 1898 hatte der preußische Ministerialbeamte Althoff erstmals aufgrund von Uneinheitlichkeiten in Bezug auf die Erlangung des Dokortitels der Medizin die Länder zu einer Konferenz in Eisenach geladen. Daraus entwickelte sich eine dauerhafte Einrichtung, die zur Koordinierung und Angleichung des deutschen Hochschulwesens führte. So stimmte man sich z. B. über Zulassungsvoraussetzungen und -vereinheitlichungen für ein Studium ab. Aus dieser Einrichtung entwickelte sich die bis heute existierende Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) (vgl. vom Brocke & Krüger, 1994, S. XVIV f.). Jene Konferenzen waren auch ein frühes Beispiel für einen „kooperative[n, D. B.] Liberalismus“ (S. XXI) in Deutschland. Hier zeigte sich, dass das preußische Kultusministerium federführend in Angelegenheiten der Kulturpolitik für das gesamte Deutsche Reich war (vgl. ebd.).

Die zunehmende Migration von ausländischen Studenten an deutsche Hochschulen machte eine einheitliche Regelung für Zulassung, Vorbildung und Gebührenerhebung von Ausländern in allen deutschen Ländern notwendig (vgl. Drewek, 1999, S. 206 f.). In Preußen beschloss man bereits 1879, dass sich Ausländer an allen Fakultäten immatrikulieren konnten, wenn ihre Schulbildung äquivalent mit einer deut-

schen sei, die zum Einjährig-Freiwilligendienst beim Militär berechtigen würde. Darunter fielen als Nachweis das Reifezeugnis eines klassischen Gymnasiums oder Lyzeums oder die Obersekundarreife.⁸⁸ Bei amerikanischen und englischen Studenten wurden ein Bachelor- oder Master-Abschluss als gleichwertig anerkannt. Zudem galten noch die Vorschriften und Bestimmungen der jeweiligen Universitäten (vgl. S. 207, Anm. 13).

Die seit 1898 jährlich tagende Hochschulreferenten-Konferenz beschäftigte sich nach ihrer Etablierung daher mit dem Studium der Ausländer. Sie stand zwar unter dem Vorsitz des sächsischen Kultusministeriums, die eigentliche Macht lag jedoch bei Friedrich Althoff, der auch das Ausländerstudium an deutschen Hochschulen lenkte (vgl. vom Brocke & Krüger, 1994, S. XXV, S. XXVIII; Düwell & Link, 1981, S. 146 f.). 1905 wurden auf der 7. Konferenz folgende Zulassungsbedingungen beschlossen:

„Es gab kein Recht der Ausländer auf Immatrikulation; die Voraussetzungen der Gegenseitigkeit, also die Zulassung der Deutschen auch in den betreffenden anderen Ländern mußte gegeben sein; und es mußte der Nachweis geführt werden, daß auch in der Heimat das Reifezeugnis eines Ausländers zum Studium berechtigen würde (was so auch heute noch gilt)“ (vom Brocke & Krüger, 1994, S. XXVIII).

Ein viel diskutiertes Thema auf den Konferenzen zwischen 1905 und 1913 war, ob Ausländer erhöhte Gebühren zahlen sollten. Man einigte sich erst 1913 auf der 14. Konferenz mehrheitlich darauf, dass diese gerechtfertigt seien (vgl. ebd.). Weiterhin wurde beschlossen, um sich vor „unwillkommenen Ausländern“ (ebd.) zu schützen, nur ein bestimmtes Kontingent an Ausländern pro Nationalität an deutschen Hochschulen aufzunehmen. Diese Regelung betraf vor allem die größte Gruppe unter den ausländischen Studenten in Deutschland zu jener Zeit: die Russen (vgl. S. 91, S. 251 ff.).

Bei der Zulassung von zu vielen amerikanischen Studenten fürchtete man zumeist um die „Entwertung des internationalen Ansehens“ (Drewiek, 1999, S. 207) der deutschen Universitäten, da sie oftmals zum Studium und zu den Abschlüssen zugelassen wurden, obwohl sie nicht „ausreichend qualifiziert“ (ebd.) waren. Hingegen spielten

⁸⁸ Drewiek (1999) erklärt, dass die „preußischen Vorschriften von 1914“ (S. 207) „[...] die Gleichwertigkeit ausländischer Schulabgangszeugnisse bereits an den Reifezeugnissen neunstufiger höherer Lehranstalten [...]“ (ebd.) bewirkten. Eine einheitliche Zulassungbestimmung für Ausländer zu Prüfungen erfolgte in Preußen aber erst im Jahr 1927 (vgl. S. 208).

bei den russischen Studenten „politische Motive“ (ebd.) eine Rolle. Sie waren zu meist „polnisch-galizisch-jüdischer Herkunft“ (vom Brocke & Krüger, 1994, S. 97, Anm. 7). Vom Brocke und Krüger (1994) verdeutlichen, dass sie in ihrer Heimat durch die „[...] Beamtengesetzte vorwiegend auf das Studium der Medizin und technischer Fächer beschränkt [waren, D. B.]“ (ebd.) und auch durch einen heimischen „*numerus clausus* und Pogrome ins Ausland gedrängt“ (ebd.) wurden. An den deutschen Hochschulen kam es deshalb zu „Eingaben“ (S. 95, Anm. 5) bis hin zu „Streiks und Boykotten“ (ebd.) der deutschen Studentenschaft aufgrund der wachsenden Zunahme von Ausländern.

Aus diesem Grunde wurde auf der 14. Hochschulreferenten-Konferenz ein „*numerus clausus* (900)“ (S. 253) durch eine Eingabe der preußischen Vertreter genehmigt, der von keiner Nation überschritten werden durfte. Ab sofort durften Neuimmatrikulationen von Ausländern nicht mehr erfolgen, wenn bereits 900 Studenten einer Nationalität eingeschrieben waren. Diese Regelung sollte eigentlich zunächst nur für russische Studenten gelten, jedoch widersprach dieses Anliegen dem deutsch-russischen Handelsvertrag vom 1904. Deshalb wurde der *Numerus clausus* für alle Nationen geltend gemacht. Praktisch betraf er dennoch nur die russischen Studenten, da sie die einzige Gruppe von Ausländern an deutschen Universitäten bildeten, die den *Numerus clausus* zahlenmäßig überschritten (vgl. S. 252 f.). Drewek (2000) resümiert in diesem Zusammenhang:

“[...] I argue that the loss of international attractiveness of the German university was not simply a political result of World War I but that the German academic elite also contributed actively to this situation through restrictive admissions policies for foreign students. Universities in Germany were central to the social reproduction of the academic elite, and the devaluation of the German universities was believed to be the result primarily of the devaluation of ‘cultural Capital’ (Pierre Bourdieu) in the form of university certification” (S. 39).

Auch vom Ausland wurden ab den 1890er Jahren erste Bedenken über das deutsche Universitätssystem und die deutsche Bildung öffentlich geäußert (vgl. Veysey, 1974, S. 131; Lingelbach, 2006, S. 63; Füssl, 2004, S. 33). War noch in den 1880er Jahren das Interesse der amerikanischen Intellektuellen am deutschen höheren Bildungswesen relativ unkritisch – ja schon beinahe euphorisch – so änderte sich diese Haltung zehn Jahre später merklich (vgl. Veysey, 1974, S. 129). Die ersten kritischen Berich-

te wiesen bereits auf ein sich allmählich steigendes Selbstwertgefühl des amerikanischen Bildungswesens hin. Herbst (1972) verdeutlicht:

“By the turn of the century, however, the magic spell of the German universities began to wane as the new American graduate school of arts and sciences outgrew their dependence on German models and patterns. During the 1880’s and 1890’s many of these graduate school were directed by men how had spent their apprentice years in Germany, and now were loath to see their students go off to foreign places. [...] American scholars in philosophy, scientific methodology, and the social sciences found the canons of German idealism and of the historical school restrictive, and were led to take a second, more critical look at their German experience” (S. 4 f.).

Auch Veysey bemerkt, dass z. B. der Harvard Professor Josiah Royce (1855–1916) in einem Artikel mit dem Titel “Present Ideal of American University Life” im “Scribner’s Magazine” aus dem Jahr 1891 schon von dem guten Ruf der deutschen Universitäten in Vergangenheitsform schrieb: “[...] a generation that dreamed of nothing but the German University. England was passed by. It was understood not be scholarly enough. France, too, was neglected. German scholarship was our master and our guide” (Royce zit. nach Veysey, 1974, S. 130). Ab Mitte der 1890er Jahre berichteten amerikanische Zeitgenossen zunehmend über den Verlust des Ansehens von deutschen Hochschulabschlüssen. Kleinere Universitäten wie Halle wurden als “diploma mills” (Veysey, 1974, S. 131) titulierte:

“Halle is the place where many Americans go to take their degrees. Especially from Cornell and Penns[ylv]ania, D. B.]. This is greatly due to ease in which one can be obtained there by an American. I know of students who are coming up [for their PH. D.] at the end of two semesters” (S. E. Sparling an R. T. Ely vom 08.05.1894 zit. nach ebd., Anm. 26).

Herbst (1972) führt daher die hohen Studentenzahlen von Amerikanern in Deutschland im Gegensatz zu Frankreich und England auf die Anreize und einfachen formalen Studienbedingungen, die deutsche Universitäten boten, zurück:

“Matriculation was a mere formality; the only thing required was previous enrollment in a reputable college. Successful attendance at seminars for as little as to years, an acceptable thesis, and the passing of a comprehensive oral examination were rewarded with the Doctor of Philosophy degree. The ease with which the German doctorate could be obtained became notorious; in 1901 the Association of American Universities declared that doctoral examinations in the United States ‘in nearly all cases [...] were more rigorous than the examinations held at the University of Berlin’” (S. 9).

Auch Friedrich Paulsen wusste um die Einbußen des exzellenten Rufs seiner Berliner Universität, aber ebenso um die Möglichkeiten zur Erlangung des Dokortitels, die Amerikaner in Deutschland erwarteten. 1895 wandte sich ein junger Wissenschaftler namens Knowlton, der in Harvard studiert hatte, wegen des Erwerbs des deutschen Doktorgrades in Philosophie an Paulsen. Er bat ihn um Informationen und schilderte dabei die prekäre Studiensituation in Deutschland zu dieser Zeit ausgesprochen offen:

“[...] as I am greatly in need of information which I think you can give me, and since I know that you have always been patient and helpful to American students I have presumed to trouble you. [...] I would like to return to Berlin as it has the reputation here of being the greatest of German universities – and especially because of the splendid opportunities for the study of Philosophy. [...] I have understood that three years residence is required of all American students at Berlin before they are allowed a fair chance to take the degree; and this whether they have just graduated from some small college, or have spent several years in study at our greatest universities. I can hardly believe that [...]. And well-informed teachers like yourself – (whose work on German Universities is so well known and highly esteemed here) – can fail to recognize the great difference in American colleges and universities, nor can I believe that you do not know that, however it may have been in the past, at the present day such institution as Harvard University and Johns Hopkins are equal in rank to any except the best German universities. Yet is a fact that many of our best and highest students, – many of them teachers of experience and success, go to some of the smaller German universities a remain in this country because it is felt that at Berlin no adequate recognition is given, (or is obtainable) of work done at our best universities. So they go to Halle and Heidelberg [...], to study because they wish to take the degree, and cannot spend the three years at Berlin which seem to be necessary there whatever the previous study. I have not meant to have written so freely in this subject and should not have ventured to do so were it not that I know that I am speaking the views of many who have studied in Germany and did I not know that I am addressing one who is recognized at the great leader and supporter of fairness and liberality wall departments of thought and actions” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, Knowlton an Paulsen vom 31.07.1895).

Der Brief verdeutlicht, dass um die Jahrhundertwende vermehrt gering qualifizierte Amerikaner nach Deutschland kamen, um dort zu studieren. Einige amerikanische Studenten, die nur den Bachelorgrad vorweisen konnten, wurden zur Erlangung des Doktorgrades in Deutschland zugelassen. Andererseits gab es auch unter den Aus-

ländern hochqualifizierte amerikanische Studenten, die weitere sechs Semester studieren mussten, bevor sie die Doktorprüfung ablegen konnten (vgl. Drewek, 2004, S. 256). Den Unmut über diese Behandlung spiegelt der Brief an Paulsen deutlich wider.

Die preußische Regierung reagierte auf diese Wende in der deutsch-amerikanischen Beziehung mit dem Aufbau eines Amerika-Instituts.⁸⁹ Diese Einrichtung wurde am 06.09.1910 in Berlin unter Leitung des Harvard-Professors Hugo Münsterberg eröffnet (vgl. Pommerin, 1986, S. 272). Nach Münsterbergs Denkschrift aus dem Jahr 1908 besaß das Institut vier Aufgaben. Es war: 1. Zentralstelle für den Austausch von wissenschaftlichen Publikationen, 2. Informationsstelle über Studium und Vorbildung der Amerikaner, 3. Anlaufstelle für alle amerikanischen Studenten und Wissenschaftler in Deutschland bzgl. ihrer wissenschaftlichen Tätigkeiten und dem Zugang zu deutschen Arbeitsmitteln und 4. Vermittlungs- und Auskunftsstelle für Deutsche, die erwogen, nach Amerika zu gehen oder die Material aus Amerika benötigten (vgl. vom Brocke & Krüger, 1994, S. 234).⁹⁰

Eine der ersten Aufgaben des Instituts war es, eine Zusammenstellung der Studienbedingungen der 600 amerikanischen Colleges und Universitäten anzufertigen (vgl. S. 235). Direktor Münsterberg griff in seiner Denkschrift „Das amerikanische Institut“ einige Diskussionspunkte über Zulassungsvoraussetzungen und Vorbildung der Amerikaner auf⁹¹:

„Der deutsche Doktor ist [...] in hohem Maße in Amerika diskreditiert, und die schädlichen Wirkungen dieses Mißbrauchs zeigen sich drüben schon deutlich. Auf der anderen Seite scheuen sich fortwährend die besten Studenten, nach Deutschland zum Doktorexamen zu kommen, weil sie herausgefunden haben, daß ihre amerika-

⁸⁹ Im April 1905 wurde schon im preußischen Kultusministerium unter dem Vorsitz des Wirklichen Geheimen Oberregierungsrates Dr. Reinhold Köpke (1839–1915) eine „Auskunftsstelle für Immatrikulations-Angelegenheiten von Ausländern“ gegründet (vgl. vom Brocke & Krüger, 1994, S. 91, S. 98; Drewek, 1999, S. 211). Weitere Stellen, die zu ähnlichen Zwecken eingerichtet wurden, waren die „Auskunftsstelle für höheres Unterrichtswesen“ (1899), die „Auskunftsstelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens“ (1900) sowie die „Amtliche Akademische Auskunftsstelle an der Universität Berlin“ (1904) (vgl. vom Brocke & Krüger, 1994, S. 98).

⁹⁰ Für das Institut spendeten u. a. die New Yorker Bankiers James Speyer und Jacob H. Schiff, die deutscher Herkunft waren, dem Kaiser hohe Summen. Unterhalten wurde das Institut von der Koppel-Stiftung, die 1905 von Althoff und dem Berliner Bankier und Industriellen Leopold Koppel ins Leben gerufen worden war.

⁹¹ Vom Brocke und Krüger (1994) weisen bzgl. Münsterbergs Denkschrift darauf hin, dass diese auf „Wunsch Althoffs“ (S. 233) erstellt worden sei und auch von der amerikanischen Botschaft „befürwortet“ (ebd.) wurde. Sie wurde als Anlage für das Protokoll zur 12. Hochschulreferenten-Konferenz von 1910 aufgenommen (vgl. ebd.).

nischen Studiensemester nicht in gebührender Weise angerechnet und fürs Examen berücksichtigt werden. Gerade die besten Elemente werden dadurch oft fern gehalten, und während früher die tüchtigsten Studenten in Deutschland ihre entscheidenden Eindrücke erhielten und als Missionare deutscher Wissenschaft zurückkehrten, gewöhnt sich jetzt in wachsendem Maße gerade der vorgeschrittenere Student und der künftige Gelehrte, auf die ungastliche deutsche Universität zu verzichten, weil seiner besonderen Vorbildung nicht Rechnung getragen wird“ (Münsterberg, 1908 zit. nach ebd.).

Drei Jahre später erschien seine Schrift „Das Studium der Amerikaner an deutschen Hochschulen“ (1911). Im Anhang wurde der ersten Maßnahme des Amerika-Instituts Rechnung getragen, denn dort befand sich eine Klassifizierung von amerikanischen Colleges und Universitäten in Relation zur deutschen Reifeprüfung. Diese sollte dazu dienen, eine bis dahin „schablonenhafte Behandlung“ (S. 5) der amerikanischen Institute, die Münsterberg für „bedenklich“ (ebd.) hielt, zukünftig zu vermeiden. Vielmehr müsse jeder Studienfall geprüft werden (vgl. S. 7). Die Schwierigkeit bei einer solchen Prüfung bestand darin, dass „[...] die amerikanischen Institute eine ununterbrochene Skala dar[stellen, D. B.], in der es nirgends scharfe Grenzen gibt und nicht ein Institut dem anderen genau gleichwertig ist oder sein will“ (S. 10). Das Klassifizierungssystem veranschaulicht, dass drei Viertel aller amerikanischen Institute (von 533 Einrichtungen) unter dem Niveau des deutschen Abiturs lagen (vgl. Drewek, 1999, S. 310; Münsterberg, 1911, S. 25–43). Münsterbergs Ausarbeitungen zeigen deutlich, dass bis 1910 in Deutschland noch keine ausreichenden Informationen über das höhere Bildungswesen in Amerika bekannt waren. Er war daher bemüht, die Deutschen durch eigene Schriften über das amerikanische Hochschulwesen aufzuklären (vgl. Drewek, 2004, S. 258) und auch über den Kontinent Amerika selbst zu informieren (vgl. Münsterberg, 1904). Schon 1894 sah man nur fünf amerikanische Institute als gleichwertig mit den deutschen Universitäten an. Dazu zählten die Harvard University in Cambridge, die University Michigan in Ann Arbor, das Columbia College in New York, die Pennsylvania University in Philadelphia sowie die Yale University in New Haven (vgl. Finkler, 1894, S. 971).⁹²

⁹² Bis in das Jahr 1918 waren trotz aller Bemühungen ausländische Reifezeugnisse immer noch nicht mit den deutschen vergleichbar, da sich u. a. ausländische Bildungslandschaften mit dem deutschen Berechtigungssystem nicht vergleichen ließen. Auch eine Katalogisierung von ausländischen Reifezeugnissen auf Anordnung der Hochschulreferenten-Konferenz im Oktober 1918 erwies sich als nicht anwendbar, da es nach dem Ersten Weltkrieg in vielen Ländern zu Schulreformen kam (vgl. Drewek,

Mit der Einbuße des guten Rufs der deutschen Hochschulen gingen oftmals auch die persönlichen Kontakte zwischen amerikanischen und deutschen Gelehrten verloren:

“Despite the inauguration of exchange professorship between the two countries, American and German academic circles increasingly lost contact with each other well before the advent of the First World War” (Veysey, 1974, S. 131).

Paulsens persönliche Korrespondenzen lassen allerdings nicht erkennen, dass mit dem Ausbau des amerikanischen Universitätssystems Kontakte zu Gelehrten oder Studenten abbrachen. Intensive Beziehungen, die schon länger bestanden wie zu Kuno Francke, Nicholas Murray Butler, Frank Thilly oder William James, wurden fortgeführt. Auffällig ist aber, dass um 1900 keine neuen Kontakte mehr zu seinem Netzwerk hinzukamen, die nach Dauer oder Briefanzahl auf einen intensiven Kontakt hindeuten. Von 1896 bis 1908 nahm aber die Zahl an Korrespondenzpartnern dramatisch zu, die nur einmal an Paulsen einen Brief schrieben (vgl. Tab. 4: Korrespondenten im Netzwerk nach Briefanzahl und Zeitraum). Ob diese Zunahme der sporadischen Kontakte auch daran lag, dass Paulsens Rat mit dem Ausbau des eigenen Systems überflüssig wurde bzw. weil das deutsche Ansehen geringer geschätzt wurde und die amerikanischen Gelehrten sich zu emanzipieren begannen, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden.

5.1.3 Der Ausbau und die Emanzipation des höheren Bildungswesens in Amerika

Der Rückgang der amerikanischen Studentenzahlen an deutschen Universitäten um 1900 lag also zum einen an dem Ausbau und der Emanzipation des amerikanischen Universitätssystems sowie an einem „Qualitätsverlust“ (Röhrs, 1996, S. 55) der deutschen Universitäten (vgl. Veysey, 1974, S. 131). Dennoch besaß die klassische deutsche Universitätsidee weiterhin eine Vorbildfunktion bei der Etablierung amerikanischer Institutionen (vgl. Paulus, 2010, S. 44).⁹³

1999, S. 212). Daher blieb die Zulassung ausländischer Studenten an deutschen Universitäten und Technischen Hochschulen weiterhin „ungeregelt“ (S. 207) und „ungleichmäßig“ (ebd.). Drewiek führt aus: „Verschiedenen Quellen zufolge charakterisieren neben gelegentlichem Mißtrauen über die (uneinheitliche) Zulassungspraxis in den verschiedenen Staaten des Deutschen Reichs vor allem politisch motivierte Willkür gegenüber der wachsenden Zahl russischer Bewerber, schließlich auch – mit Bezug auf Zulassung nicht ausreichend qualifizierter Amerikaner – Befürchtungen über eine Entwertung des internationalen Ansehens der deutschen Hochschulen die begleitende Diskussion“ (ebd.).

⁹³ Vgl. zum Einfluss der deutschen Universitätsidee auf die amerikanische Higher Education ausführlich Röhrs (1996), Geitz, Heideking & Herbst (1995), Diehl (1978), Jarausch (1983), Herbst (1972), Veysey (1974), Thwing (1928) und Faust (1912).

Ab den 1860er Jahren setzte in den USA der Reformprozess ein, der zur Gründung neuer Universitäten und zur Umstrukturierung von Colleges zu Universitäten führte. Noch während des Amerikanischen Bürgerkrieges (1861–1865) wurde der Morrill Act (1862) verabschiedet, der zu zahlreichen Gründungen von staatlichen und privaten Universitäten in den Bundesstaaten führte (vgl. Hofstadter & Smith, 1968, S. 568 f.). Faust (1912) erklärt:

„Das Gesetz wies jedem Staat und jedem Territorium im Verhältnis zu seiner Bevölkerung fiskalische Ländereien zu, unter der Bedingung, daß der Staat oder das Territorium eine Hochschule für naturwissenschaftliche, technische, militärische und allgemeine Ausbildung errichte“ (S. 200).

Neben den deutschen Immigranten brachten amerikanische Gelehrte, die in Deutschland ausgebildet worden waren, ihre Erfahrungen über das deutsche Bildungswesen mit nach Hause (vgl. Herbst, 1972, S. 29). Sie waren am Ausbau des amerikanischen Universitätswesens ab den 1860er Jahren maßgeblich beteiligt (vgl. Röhrs, 1996, S. 33 f.; Diehl, 1978, S. 148). Dabei wurden

„[...] Elemente der Forschungsuniversität wie die Lehr- und Lernfreiheit, Vorlesungen und Seminarveranstaltungen und die programmatische Verpflichtung auf eine Bildung des Menschen und den Eigenwert des Wissens aktiv in die Hochschulreform [einbezogen, D. B.]“ (Löser & Strupp, 2005, S. 15).

Beispiele für diesen deutschen Einfluss waren die University of Michigan unter Präsident Henry Philip Tappan (vgl. Röhrs, 1996, S. 68–71; Lingelbach, 2003, S. 146 ff.), die Johns Hopkins University, gegründet 1876 unter Präsident Daniel C. Gilman (vgl. Röhrs, 1996, S. 71–77; Lingelbach, 2003, S. 153–157), und die Cornell University, gegründet 1868 unter Präsident Andrew D. White⁹⁴ (vgl. Röhrs, 1996, S. 77 f.; Lingelbach, 2003, S. 148–153). Neben den genannten Universitätspräsidenten gehörte auch Charles W. Eliot, Präsident der Harvard University, zu den Reformern, die sich am deutschen Universitätssystem orientierten (vgl. Löser & Strupp, 2005, S. 15 f.; Lingelbach, 2003, S. 157 ff.).

Löser und Strupp (2005) sprechen im Zuge dieses Ausbaus in den USA von einem „signifikanten Kulturtransfer“ (S. 16). Dabei handelte es sich jedoch nicht um eine einfache Übernahme des deutschen Universitätsmodells, denn es gab auch gegentei-

⁹⁴ White war von 1879 bis 1881 amerikanischer Gesandter und von 1897 bis 1902 amerikanischer Botschafter in Berlin. Paulsen lernte ihn in dieser Zeit persönlich kennen und schätzen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 20.08.1907 und vom 29.11.1907).

lige Ansichten von amerikanischen Reformern. „Adaption und Transformation“ (S. 22) kennzeichneten diesen Kulturaustausch. Mit der Emanzipation des amerikanischen Bildungswesens nach 1900 kam es zu einer „Gegenbewegung“ (S. 17):

„Die Qualität der führenden amerikanischen Bildungseinrichtungen hatte sich so weit gesteigert, dass herausragende Lehre und Forschung dort möglich waren. Zudem sah man im deutschen Vorbild nicht mehr den Garanten für eine ganzheitliche Bildung des Menschen, sondern betrachtete das deutsche Wissenschaftssystem als Ausgangspunkt für Spezialistentum und wissenschaftlichen Relativismus“ (ebd.).

Neben der Einführung wissenschaftlicher Forschung sowie des Vorlesungs- und Seminarwesens wurde fortan auch der akademische Doktorgrad verliehen (vgl. Paulus, 2010, S. 46–48). Zwar blieb die „amerikanische Hochschätzung“ (S. 44) gegenüber dem deutschen Universitätswesen noch einige Zeit bestehen, allerdings zog man nun auch andere europäische Modelle hinzu (vgl. Fuchs, 2007c, S. 64).

Im Zuge dieser Transformation setzten sich bedeutende Autoren immer wieder auch mit Friedrich Paulsen auseinander. Charles Franklin Thwing (1853–1937), ehemaliger Präsident der Western Reserve University und des Adelbert Colleges, sagte über ihn, dass er “one of the most outstanding of recent historians of the [German university, D. B.] system [...]” (Thwing, 1928, S. 114 f.) und “one of the best of general interpreters of the whole university system” (S. 158) sei. Er bezieht sich in seinem Buch “The American and the German University” (1928) in dem Kapitel “The German University as an Institution” (S. 106–174) mehrfach auf Paulsens Reflexionen über die deutsche Universität und zitiert dabei großzügig aus dessen Werk “The German Universities and University Study” von 1906 (vgl. Paulsen, 1906e). Besonders intensiv beschäftigte er sich mit Paulsens Darstellungen über das Vorlesungssystem (vgl. Thwing, 1928, S. 115–119), das Seminarwesen und die Forschungsmethodik (vgl. S. 12 f., S. 120 f.), der Einheit der Fakultäten an deutschen Universitäten (vgl. S. 146 f.), der Stellung des Professors in der Gesellschaft (vgl. S. 150 f.) sowie der Gefahr der Spezialisierung der Wissenschaften (vgl. S. 158 f.).

Weitere Autoren wie Abraham Flexner (1866–1959) oder James E. Russell (1864–1945) griffen ebenfalls auf Paulsens Werke über die deutsche Universität zurück (vgl. Flexner, 1930, besonders S. 315; Russell, 1899). Flexner, der Paulsen wohl durch sein Auslandsstudium in Berlin persönlich kannte, schrieb in seinem Buch “Universities. American. English. German” (1930): “[...] Paulsen was not the less a

great university professor, though he was not himself a great original thinker, but rather a broad and profound scholar sound judgments with the perplexities of life and thought, to find themselves” (S. 8). Und an anderer Stelle:

“‘Blood and Iron’ were then only partly the makers of United Germany. The real Germany was not only the Germany of Bismarck and his generals and his emperors, but the Germany of Goethe, Schiller, Fichte, Schleiermacher, Carl Schurz, Paulsen and Virchow – a Germany in the making of which originally philosophy, literature, science, and war all coöperated. [...] German education – the *Gymnasium* and the universities, despite profound social, philosophical, and political differences – welded Germany into the intellectual unity that was originally signified by the word ‘Kultur’ [...]” (S. 313).

Russell, der von 1897 bis 1927 Dean des Teachers College der Columbia University war, nahm in seinem Buch über das höhere Schulwesen in Deutschland häufig Bezug auf Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ von 1885 (vgl. Russell, 1899)⁹⁵. In einem kleinen Abschnitt über Paulsen ging er in Zusammenhang mit der Stellung der lateinischen Sprache an höheren Schulen auf ihn ein (vgl. S. 394 f.):

“[...] the attitude of Professor Paulsen [...] accounts for the fact that, in gymnasial circles, he is one of the most cordially hated men in Germany. He is at the same time, I may also add, one of the most popular men in other circles. He is a hard fighter, and cannot be terrified into silence” (S. 394).

Aber genau diese in Deutschland geführten Diskussionen über den Stellenwert der alten Sprache im Zuge der preußischen Schulreformen von 1890 und 1900 waren für amerikanische Pädagogen von größtem Interesse (vgl. Lorenz, 1935, S. 164).

Der Gründungspräsident der Clark University, Granville Stanley Hall (1844–1924), äußerte sich 1914 anerkennend über Paulsen:

“Twenty years ago Professor Paulsen of Berlin, the best representative of the higher pedagogy I plead for which that country has yet produced, warned German universities of the dangers very which have now waxed so grave, and with which they are battling [...]” (S. 26).

Goodchild (1996) verdeutlicht: “Hall believes Paulsen’s (1885, 1906) research on German universities had shown how such institutions were an appropriate part of the study of education (1908)” (S. 79). Dieses Zitat zeigt, dass Hall Paulsens bildungshistorische Arbeiten über die deutsche Universität kannte und sich auch mit ihnen

⁹⁵ Russell (1899) erwähnte Paulsen auf folgenden Seiten seines Buches: S. 11, S. 23, S. 37, S. 52, S. 56, S. 58, S. 74 f., S. 84, S. 96, S. 107, S. 122, S. 250, S. 394 f., S. 405.

auseinandersetzte. Kuno Francke hatte 1885, als das Buch „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ erschien, Paulsen geraten, es auch Hall zu schicken, denn: „Derselbe gilt in paedagogischen Dingen für die erste Autorität hier zu Lande“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 03.01.1885).

Hall kannte Paulsen seit Anfang der 1870er Jahre durch sein Studium in Berlin persönlich. Zusammen mit ihm hatte er die Seminare von Friedrich Adolf Trendelenburg (1802–1872) besucht (vgl. Wilson, 1914, S. 48; Drewek, 2004, S. 259). Diese Bekanntschaft war nicht zu unterschätzen, denn Hall war Anfang der 1880er Jahre zunächst als Professor für Psychologie und Pädagogik an der Johns Hopkins University tätig gewesen, die sich stark am deutschen Modell der Forschungsuniversität ausrichtete. Fast alle der über 50 Professoren und Lehrenden der Johns Hopkins hatten an deutschen Universitäten studiert (vgl. Röhrs, 1996, S. 73; Veysey, 1974, S. 129). An dieser Institution gründete Hall auch das erste amerikanische psychologische Laboratorium in Anlehnung an seine Erfahrungen bei Wilhelm Wundt (vgl. Drewek, 2004, S. 260). Ihm wird in der Literatur vor allem Beachtung im Bereich der Psychologie geschenkt, jedoch hat er daneben z. B. ab 1893 die ersten Kurse über Universitätsprobleme in den USA und Europa abgehalten, die Bestandteil eines Graduate Programms waren (vgl. Goodchild, 1996, S. 69 f.). Hall wurde also durch sein Studium in Deutschland in seinen Forschungen nachhaltig geprägt und nutzte nach seiner Rückkehr gerne deutsche Literatur, um seine eigenen Thesen zu untermauern (vgl. S. 78). Ausländische Entwicklungen und Abhandlungen dienten ihm zur Legitimierung von Reformprozessen bzw. als Referenz.

Neben Hall überreichte Kuno Francke dem Präsidenten der Harvard University, Charles W. Eliot, Paulsens Buch von 1885 über die „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 03.01.1885). Francke beriet Mitte der 1890er Jahre wohl auch Eliot, als es in Harvard zu Diskussionen um die Übernahme von deutschen Universitätselementen wie Privatdozententum und Erhöhung der sozialen Stellung des Professors kam. Er schickte Paulsen in diesem Zusammenhang seinen für Eliot angefertigten Bericht, in dem er den idealisierenden Vorstellungen seines Kollegen Münsterberg über das deutsche Universitätssystem und des Professorentums teilweise scharf widersprach, und bat ihn um sein Urteil (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom

28.06.1894). In seinem Exposé bezog sich Francke auch auf Paulsens Werk über die deutschen Universitäten für die Weltausstellung in Chicago 1893 (vgl. Paulsen, 1893). In seinem neunseitigen Bericht schrieb er u. a. über das Privatdozententum:

“The proposition introduced by the President at the Faculty meeting of April 24 clearly points toward the adoption in some form of the German Privatdocenten system. The paramount merits of this system (the stimulus given by it to free inquiry and scientific production, the constant influx of the best intellect of the country into the universities, the resulting formation of an organized scientific opinion of great public weight) are perfectly apparent and universally acknowledged. Its defects, although undoubtedly existing, are less clearly visible and less often commented upon, and ought therefore in any attempt to introduce the system into this country all the more carefully to be considered. The chief of these defects, it seems to me, may be summed up under three heads: (1) The intellectual quality of the average Privatdocent; (2) his pecuniary position; (3) his tenure of office” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 28.06.1894).

Francke kam daher hier zu dem Entschluss, dass trotz der guten Darstellung des deutschen Universitätssystems von Paulsen,

„[...] die unveränderte Übertragung deutscher Einrichtungen auf die hiesigen Anstalten unmöglich ist, und daß die dringendste Aufgabe hiezulande nicht darin besteht u. möglichst regide u. specialisierte Forschertätigkeit zu züchten, sondern echt wissenschaftlich gebildete Lehrer heranzuziehen [...]“ (ebd.).

Auch Jacob Gould Schurman (1854–1942), Präsident der Cornell University, und Frederick Monroe Tisdell (geb. 1869), Präsident der University of Wyoming, suchten Paulsens Expertise. Schurman unterrichtete 1891 Paulsen über die Gründung der School of Philosophy, über die er ein Jahr zuvor mit ihm gesprochen hatte und mit der die Gründung seiner neuen Zeitschrift “Philosophical Review” zusammenhing. Er bat dafür Paulsen um Artikel (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schurman an Paulsen vom 02.01.1891). Tisdell wandte sich erst 1906 an den Berliner Pädagogen, nachdem er dessen Buch “The German Universities and University Study” (vgl. Paulsen, 1906e) gelesen hatte. Er schickte ihm Statistiken über die Gründung neuer Staatsuniversitäten zu und unterrichtete ihn darüber, dass auch im Westen des Landes die Forschung in die Universitäten Einzug gehalten hätte (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Tisdell an Paulsen vom 01.09.1906).

Besonderen Einfluss übte Paulsen auf Nicholas Murray Butler bei der Umstrukturierung der Columbia University und bei der Gründung des Teachers Colleges aus. Da

diese Beziehung eine ausführlichere Betrachtung verdient, wird in einem separaten Abschnitt Paulsens Einfluss auf ihn näher analysiert (siehe Kap. 5.2).

Es kann festgehalten werden, dass es bei dem Ausbau der amerikanischen Universitäten nicht um eine einfache Übernahme oder Kopie des deutschen Universitätsmodells ging, sondern um eine „kritische Adaption“ (Röhrs, 1996, S. 76) bestimmter Elemente. Röhrs (1996) resümiert:

„Der reale Einflussbereich der deutschen Universitätsidee ist objektiv nur schwer abschätzbar – weder idiographisch noch empirisch und schon gar nicht statistisch unter Zugrundelegung der Studentenpopulation“ (S. 81).

Aber er muss doch anerkennen, dass die deutsche Universitätsidee „[...] die Entwicklung der amerikanischen Universität zu einer höheren Bewußtseinsstufe geführt hat, indem die Wissenschaft zum Maßstab der Entwicklung wurde“ (ebd.). Zu dieser Transformation äußerte sich 1899 auch schon Russel wie folgt:

“[...] whatever information is gained from foreign sources must be transformed and readjusted to home conditions. What is eminently fitting in one place may be ill adapted to another environment. Each nation must work out its own educational salvation in fear and trembling. It is a work that should be free from servile imitation, but ever ready to profit from the experience of others. The experience of Germany can teach us much, if we will but learn to consider it aright” (S. 422).

Für Kesper-Biermann (2011) formulierte der Dean des Teachers Colleges hier bereits die entscheidenden Prozesse eines Kulturtransfers wie „Externalisierung, Rekontextualisierung und Internationalisierung“ (S. 261), wobei vor allem die ersten beiden Phasen zum Tragen kamen. Es kann festgehalten werden, dass Paulsen während der Entwicklung der amerikanischen Universitäten seit dem Erscheinen seines Buches „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten“ 1885 eine wichtige Rolle als Experte des deutschen Bildungssystems spielte. Wertschätzung erfuhr er darin, dass seine bildungshistorischen Arbeiten in diesem Transformationsprozess besondere Beachtung fanden. Es ist anzunehmen, dass der Kontakt zu den amerikanischen Universitätspräsidenten in seinem Netzwerk darauf zurückzuführen ist. Auch wenn ein direkter Einfluss Paulsens auf die amerikanische Higher Education nicht nachvollzogen werden kann, so lassen sich hier jedoch Indizien zumindest einer Rezeption finden.

5.1.4 US-amerikanische Studenten im Paulsen-Netzwerk

Als in den 1890er Jahren die Migration amerikanischer Studenten an deutschen Universitäten ihren Höhepunkt erreichte, stieg auch die Anzahl der Akteure im Paulsen-Netzwerk erheblich an und verdoppelte sich bis 1900 auf 50 aktive Akteure (vgl. Kap. 4.2.3). Viele dieser Kontakte waren Studenten oder ehemalige Hörer von ihm. In einem Nachruf Butlers (1908) in der „Educational Review“ war über Paulsens Wirken an der Universität in Berlin zu lesen: „That lecture-room and that face have been a source of inspiration to thousands of serious-minded students, both in and out Germany“ (S. 321). Auch sein ehemaliger Schüler und Freund Theodor Lorenz (1935) sagte rückblickend:

“Paulsen was among the none too numerous university professors of those days who sought intimate contact with a select group of their students; and the presence of Americans in those gatherings at his house was the rule than the exception” (S. 160).

Leider lässt sich im Nachhinein nicht mehr feststellen, wie viele amerikanische Studenten, Hörerinnen und Hörer Paulsens Veranstaltungen tatsächlich besuchten, da die Hörerlisten im Universitätsarchiv der Humboldt-Universität zu Berlin zu den Kriegsverlusten zählen. Dennoch können aufgrund der Netzwerkanalyse und der erhaltenen Korrespondenz bestimmte Aussagen getroffen werden. 24 Studenten gehörten nachweislich zwischen 1882 und 1908 Paulsens Netzwerk an. Bei 19 von ihnen handelte es sich um direkte Korrespondenzpartner. Daneben gab es Verfasser, die sich in ihren Briefen als ehemalige Studenten zu erkennen gaben. Auch biografische Hinweise von Einzelpersonen können weiterhelfen, den Kreis der Studenten weiter wachsen zu lassen. Georg Herbert Mead (1863–1931) hatte 1889 in Berlin u. a. bei Paulsen studiert (vgl. Tröhler & Biesta, 2008, S. 7; Tenorth, 2010, S. 48). Auch George Santayana (1863–1952) studierte um 1886 bei Paulsen Ethik (vgl. McCormick, 2003, S. 59). In einem Brief an William James vom 21.02.1887 schrieb Santayana über die Berliner Professoren:

“The tone of the philosophers here is good-humoredly positivistic. Christianity and Hegelianism are mildly spoken of, and accounted for as historical movements. Some of the professors are transcendentalists, it is true, but hardly in the interests of theology. Dr. Denssen [Deussen, D. B.], for instance, is a thoroughgoing Schopenhauerian while Prof. Paulsen is a Spinosist, with tendencies toward state socialism. [...] But everybody [...] is calm and benevolent, and thinks philosophy was made for man and not man for philosophy” (Cory, 1955, S. 22).

Die Liste ehemaliger Studenten von Paulsen könnte noch wesentlich erweitert werden, wenn man die Biografien amerikanischer Pädagogen und Philosophen ab Mitte des 19. Jahrhunderts nach Hinweisen auf den Besuch von Paulsens Vorlesungen durchsuchen würde. Doch auch wenn es vermutlich noch zahlreiche Personen gibt, die Paulsen in Berlin gehört hatten, so sind sie für die vorliegende Untersuchung nicht relevant. Diese einzelnen Studenten waren nicht in seinem Netzwerk integriert, da von ihnen weder Briefe im Nachlass enthalten sind noch eine Nennung ihrer Namen durch Dritte in anderen Briefen erfolgte. Ein Bezug zum Netzwerk ist sicherlich wie in den Fällen Santayanas oder Dickinson S. Millers über direkte Akteure wie William James bzw. durch ihr Studium in Berlin zustande gekommen. An dieser Stelle wird erneut deutlich, welche Möglichkeiten das Netzwerk Paulsen bot. Durch die Integration amerikanischer Autoritäten konnte er auf ihre eigenen Netzwerke zugreifen und so Kontakt zu anderen Wissenschaftlern bekommen. Oder umgekehrt formuliert: Durch Paulsens Netzwerkakteure, von denen jeder über eigene Netzwerke verfügte, standen ihre Akteure indirekt zu Paulsen in Beziehung, was eine mögliche Kontaktaufnahme erleichterte.

Wie erwähnt, studierten ausländische Studenten während ihres Auslandsstudiums nicht nur bei einem Professor oder verblieben gar nur an einer deutschen Universität. Ihre Bildungsverläufe lassen auf mehrere Auslandsstationen und das Hören bei verschiedenen Professoren in Deutschland und Europa schließen. Für die meisten ausländischen Studenten bedeutete das, dass Paulsen nicht zu ihrem „Lehrer“ avancierte. Die meisten seiner amerikanischen Studenten hörten nur ein bis maximal zwei Semester bei ihm, ganz im Gegensatz zu seinen deutschen Studenten wie Eduard Spranger (1882–1963), Ferdinand Tönnies (1855–1936) oder Berthold Otto (1859–1933), bei denen schon von „Schülern“ (Tenorth, 2010, S. 48) gesprochen werden kann (vgl. Kränsel, 1973, Bd. 1, S. 10).⁹⁶ Tenorth (2010) erläutert:

„Wahrscheinlich ist man gut geraten, seine ‚Schule‘ eher klein zu halten und neben der Wirkung durch seine Schriften dann nicht mehr als einige seiner Doktoranden dazu zu zählen, die dieses Schulverhältnis ausdrücklich für sich reklamiert haben und auch in Paulsens Geist weitergearbeitet haben: Eduard Spranger steht dann an

⁹⁶ Die Liste der Paulsens Schüler umfasst bei Kränsel (1973) neben Spranger, Tönnies und Otto auch noch William Stern, Jonas Cohn, Friedrich Wilhelm Foerster, Paul Hinneberg, Edmund Husserl, Herman Nohl, Albert Schweitzer und Theodor Litt. Als ausländische Referenz nennt er sogar noch Mao Tse-tung (vgl. Bd. 1, S. 10; Tenorth, 2010, S. 48).

prominenter Stelle, Willy Kabitz auf jeden Fall auch, dann Theodor Lorenz, Graf Dohna, David Neumark oder Traugott Konstantin Oesterreich. Sie arbeiten in seinen Bahnen weiter, also in der Reflexion von Bildungssystem und Pädagogik [...]“ (S. 48 f.).⁹⁷

Auch Lorenz (1935) meinte, dass Paulsen “did not ‘make a school’” (S. 167), denn: “for the simple reason that he did not want to make one” (ebd.). Dafür, dass die Amerikaner als Studenten und nicht im engeren Sinne als Schülerschaft Paulsens zu bezeichnen sind, spricht auch, dass nur sehr wenige bei ihm promovierten. Die Promotionsakten der Philosophischen Fakultät belegen, dass von rund 40 Doktorarbeiten, die Paulsen als Erst- oder Zweitgutachter betreute, nur drei von Amerikanern verfasst worden sind: George Croft Cell, Florence Mary Fitch und Edward De Moss Miller.⁹⁸ Lediglich für Cell ist auch eine Korrespondenz mit Paulsen nachweisbar. George Croft Cell (1875–1937) schrieb seine Dissertation über das Thema „Der Einfluss Humes auf die Entstehung der kritischen Philosophie“. Er hat seine Promotion in Berlin vermutlich niemals abgeschlossen. Ende 1908, in Unkenntnis über Paulsens Tod, bittet er seinen alten Professor diesbezüglich um Rat. Er schrieb:

„So viele Hindernisse stehen mir zur Zeit im Wege, dass ich keine Aussicht habe, gleich nach Berlin zum Examen zu kommen. Nun habe ich, wie Sie wissen, schon im Sommer 1907 meine Arbeit eingereicht. [...] Ich hatte den Plan, nach einem Jahr wieder nach Berlin zu gehen, aber alle meine Pläne wurden durch die Geldkrise und andere unvorhergesehene Angelegenheiten vereitelt“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Cell an Paulsen vom 15.12.1908).

In einem früheren Brief aus dem Jahr 1908 wird deutlich, dass Cell drei Jahre lang an der Friedrich-Wilhelms-Universität u. a. bei Paulsen studiert hatte und sich nach seiner Heimkehr weiter mit deutscher Philosophie, insbesondere mit Kant, beschäftigt:

⁹⁷ Zum Unterschied zwischen wissenschaftlichen Schulen des 19. Jahrhunderts und Netzwerken vgl. Stichweh (1999). Stichweh kommt zu dem Fazit: „[Es, D. B.] ist davon auszugehen, daß jede Schule mittelfristig durch die ortsübergreifenden und horizontalen Netzwerkstrukturen der ‘scientific community’ oder ‘invisible colleges’ absorbiert wird. Diese – und nicht die wissenschaftliche Schule – definieren die Form, in der sich die Innendifferenzierung des Wissenschaftssystems der modernen Gesellschaft vollzieht“ (S. 30).

⁹⁸ An dieser Stelle sei Marcel Post, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt-Universität Berlin, herzlich gedankt, der mir seine Aufstellung von Promovenden bei Paulsen zur Verfügung stellte, die er in den Promotionsakten der Philosophischen Fakultät im Universitätsarchiv der Humboldt-Universität Berlin recherchiert hatte. Allgemein gehörten die Dissertationsthemen, die Paulsen betreute, zum Gebiet der Philosophie. Psychologische Themen betreute er nur als Zweitgutachter in Zusammenarbeit mit Stumpf. Pädagogische Themen fehlen gänzlich. Neben Stumpf betreute er noch Arbeiten zusammen mit Zeller, Riehl und Dilthey (vgl. HUB, UA, Promotionsakten der Philosophischen Fakultät 319–455).

„In diesem Winter habe ich einen Vortrag ueber Kant gehalten, bei dem ich von vorn herein für Ihre Auffassung der Kantischen Philosophie bezüglich der Metaphysik aufgetreten bin. Auch bei der Rezension eines Buches, ‚Geschichte der, der [sic, D. B.] Religion feindlichen Denkrichtungen im Neunzehnten Jahrhunderte‘ habe ich Folgendes bemerkt: We are of the conviction that he (the author) overestimates the agnostic element in the Kantian Philosophy. That Kant’s philosophy on its theoretic side terminates in theoretic agnosticism, was a current view of him, which grew largely out of the positivistic reaction against the excesses of German Idealism in the hands of Fichte, Schelling, and Hegel. But this view, we believe, is no longer in so good standing. A sounder conception has been gradually been forging to the front and bids fair to win general acceptance. According to this view of Kant, we held that our belief in God has a rational basis, distinct from its basis in life and the practical reason. Unter dem Ausdruck ‘sounder conception’ ist die von Ihnen gegebene Interpretation der Kantischen Philosophie nach der Seite der Metaphysik hin zu verstehen. Ich bin mit Ihnen vollkommen ueberzeugt, dass der grösste unter den Deutschen Philosophen eine Weltanschauung hatte, dass ferner dieselbe wesentliche metaphysische Elemente enthielte, und dass schliesslich Sie unter allen Kant in diesem Punkte verstehen. Ihrer Auslegung der Kantischen Erkenntnistheorie kann ich so ohne Vorbehalt nicht beitreten, besonders der Behandlung der Frage nach dem Zusammenhange zwischen Kant und Hume. Ich glaube auch, dass sie den skeptischen Faktor in der Philosophie Humes an einigen Punkten überschätzen“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Cell an Paulsen vom 09.03.1908).

Neun Monate später teilte er Paulsen mit, dass er eine Anstellung als Professor für Kirchen- und Dogmengeschichte an der Boston University gefunden habe. Er berichtete, dass jedes Mitglied der dortigen Theologischen Fakultät eine deutsche Universität besucht habe. In Boston gelang es ihm schließlich, den Dokortitel zu erwerben. Eine Fotografie seines „Lehrers“ hat er nach Paulsens Tod in seiner Bibliothek aufhängen lassen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Cell an Paulsen vom 15.12.1908).

Bei Edward De Moss Miller (geb. 1862) übernahm Paulsen die Zweitgutachtertätigkeit. Miller schrieb seine Dissertation zu dem Thema „Spencer’s Versöhnung des Egoismus und Altruismus“ (vgl. HUB, UA, Promotionsakten der Philosophischen Fakultät 319–455). Sein Erstgutachter war Carl Stumpf (1848–1936), der von 1894 bis 1921 als Professor für Psychologie an der Friedrich-Wilhelms-Universität tätig war. Im Sommer 1897 schloss De Moss Miller seine Promotion ab. Er hatte 1886 an der University of Princeton seinen Mastergrad erworben und war zwischen 1891 und

1894 Pastor einer Presbyterianischen Kirche gewesen. 1894 kam er nach Deutschland. Nach einem Semester an der Universität Greifswald wechselte er für ein Philosophiestudium an die Berliner Universität. Er studierte nicht nur bei Paulsen, sondern u. a. auch bei Stumpf, Harnack, Wagner, Schmoller, Simmel und Erdmann (vgl. Miller, 1899).⁹⁹

Unter Paulsens Promovenden gab es auch eine junge Amerikanerin namens Florence Mary Fitch (1875–1959), die bei Stumpf und Paulsen im Juli 1903 ihre Promotion bestand. Ihre Dissertation trug den Titel „Der Hedonismus bei Lotze und Fechner“ (vgl. HUB, UA, Promotionsakten der Philosophischen Fakultät 319–455). Seit 1894 war es in Preußen für Frauen möglich geworden, als Gasthörerinnen mit der kleinen Matrikel für bestimmte Vorlesungen und Übungen zugelassen zu werden. 1902 sprachen sich die Philosophische und Theologische Fakultät für ein Studium von Frauen aus, die ein Reifezeugnis eines Gymnasiums oder eines Realgymnasiums vorweisen konnten (vgl. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien & Projektgruppe, 2010, S. 41 f., S. 51, S. 59). Auch Ausländerinnen wurden fortan zum Studium zugelassen (vgl. S. 56 f.). Die Zahl der Gasthörerinnen stieg im Jahr 1895/96 von 96 Frauen auf 193 im Jahr 1897/98 an. 1904/05 waren bereits 672 Frauen an der Berliner Universität immatrikuliert. Der Anteil ausländischer Gasthörerinnen war besonders hoch. Er lag 1895/96 bei 51 Prozent und erreichte 1904/05 immerhin noch 26,9 Prozent. Unter den Frauen befanden sich auch einige wenige „Ausnahmepromovenden“ (S. 61) wie Florence Mary Fitch, die mit Genehmigung des Kultusministeriums und der Fakultät promovieren durften. Der hohe Anteil von ausländischen Studentinnen hing in den ersten Zulassungsjahren damit zusammen, dass Gymnasialkurse für Frauen im Deutschen Kaiserreich erst im Jahr 1893 eingerichtet wurden, während in vielen Ländern, darunter auch in Amerika, koedukativ unterrichtet wurde und Frauen gleichermaßen zum Studium zugelassen waren. Zwischen 1899 und 1908 promovierten 44 Frauen an der Berliner Universität, 22 von ihnen an der Philosophischen und 22 an der Theologischen Fakultät (vgl. S. 59 f.). 1908 erhielten die Frauen schließlich das volle Immatrikulationsrecht an preußischen Universitäten. Preußen war damit der letzte deutsche Staat, der Frauen zum Universitätsstudium zugelassen hatte (vgl. S. 79). Paulsen stand einer Zulassung von Frauen zum Universitätsstudi-

⁹⁹ Über seinen weiteren beruflichen Werdegang sowie über sein Sterbedatum konnten keine Informationen aufgefunden werden.

um sowie der Gründung von eigenen Frauencolleges durchaus offen gegenüber (vgl. Paulsen, 1919/21, Bd. 2, S. 776; Sachse, 1928, S. 342).¹⁰⁰ Diese Haltung äußerte sich auch darin, dass er nicht nur bei Florence Mary Fitch, sondern auch bei der Rumänin Eleonora Stratilescu¹⁰¹ die Zweitgutachtertätigkeit ihrer Dissertationen übernahm.

¹⁰⁰ Der preußische Ministerialdirektor Friedrich Althoff setzte sich in der Schulreform von 1901 neben der Zulassung von Realschülern an der Universität auch für die Reform des höheren Mädchenschulwesens ein. Dieses schloss auch ihre Vorbildung für ein Universitätsstudium ein. Paulsen begrüßte die Aktivitäten von Helene Lange (1848–1930), die sich seit 1889 für eine Real- bzw. Gymnasialbildung von Mädchen einsetzte (vgl. Paulsen, 1921, S. 775–782). Paulsen nahm ab 1904 an „vertraulichen Beratungen im Ministerium“ (Paulsen, 2008, S. 427) teil. Bei diesen Beratungen war auch Harnack zugegen (vgl. ebd.). 1906 schrieb Paulsen an seinen Freund Reuter: „In der vorigen Woche war im Ministerium eine Konferenz über das höhere Mädchenschulwesen, zu der ich zugegen war. Ich denke, die Sache ist zu einem heilsamen Ziel gekommen. Es handelte sich vor allem um das ‚Mädchengymnasium‘. Es wird als selbständige Anstalt von einer Klasse über den Namen Ober-Lyzeum konstituiert, wogegen die höhere Mädchenschule als zehnklassige Anstalt (6–16 Jahre) das Lyzeum darstellt. Nächstens finden noch Beratungen über die Lehrpläne statt. Das Ober-Lyzeum soll, in wahlfreien Kursen, die 3 Formen des Gymnasiums in sich vereinigen. Kommt dabei etwas dem amerikanischen College Ähnliches heraus, so wird das die diesem Lebensalter zuträglichste Form sein: Selbsterziehung in der Gemeinschaft im Rahmen gegebener Ordnungen. Wir sollten es auch für die heranwachsenden Knaben haben; vielleicht hält es so seinen Einzug“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 09.02.1906). Seine Ansichten über die Neuordnung des Mädchenschulwesens legte er in einer Aufsatzsammlung über die Reformen des höheren Schulwesens vor (vgl. Paulsen, 1909c, S. 125–148). Den Sammelband widmete er Althoff, dem „Bahnbrecher der Schulreform“ (ebd.).

Paulsen gehörte angeblich auch dem Verein Frauenbildung-Frauenstudium an, der sich seit 1899 für die Einführung von Gymnasialkursen für Mädchen einsetzte. Zum Verband zählten neben Frauen wie Louise Otto-Peters, Minna Cauer und Elisabeth Gnauck-Kühne auch Männer wie Paulsen, Theodor Barth, Hans Delbrück, Wilhelm Dilthey, Adolf von Harnack oder Gustav Schmoller (vgl. Meurer, 2010, S. 132). In seinem Nachlass waren über diese Aktivität aber keine Hinweise zu finden.

1908 schrieb Paulsen erneut zur Frauenbewegung einen Aufsatz in den „Preußischen Jahrbüchern“ mit dem Titel „Die Frau im Recht der Vergangenheit und Zukunft“ (vgl. Paulsen, 1908b). Er schreibt in seiner Biografie dazu: „Ein Buch von Marianne Weber gab dazu den Anstoß, wobei ich denn wieder zu empfinden Gelegenheit hatte, wie weit meine Stimmung von den ‚Modernen‘ allmählich abgerückt war. Ist’s das Alter, das den Umschwung bringt? Oder ist es, wie ich es empfinde: dass die ‚Modernen‘ wirklich keine Fühlung mit der Wirklichkeit haben, dass sie in Utopien ihre luftigen Wolkenkuckucksheime bauen?“ (Paulsen, 2008, S. 444). Dennoch sah er durch die Frauenbewegung ein neues Frauenbild kommen, die „gebildete Frau“ (Paulsen, 1909c, S. 9): „Ein neuer Typus des Bildungsideals für die Frau ist im Entstehen, ein Typus, der ernstere, vielleicht auch herbere Züge zeigt als der ältere: die selbständige, arbeitende, für sich einstehende, ihr Recht fordernde und behauptende, die männlichere Frau“ (ebd.). Das Frauenstudium sollte aber seiner Meinung nach immer noch eine „Ausnahme“ (S. 138) darstellen, genau wie die Ausbildung von gelehrten Berufen durch Frauen (vgl. S. 140 f.).

Zum allgemeinen höheren Bildungsstand der amerikanischen Frau vgl. z. B. Schmidt (1997, S. 191–196).

¹⁰¹ Die Rumänin Stratilescu (geb. 1874) schrieb ihre Doktorarbeit über „Die physiologische Grundlage des Seelenlebens bei Fechner und Lotze“. Diese bestand sie im Frühjahr 1903 (vgl. HUB, UA, Promotionsakten der Philosophischen Fakultät 319–455). Nach dem Besuch der Staatsschule in Jassy besuchte Stratilescu ein privates Mädchen-Gymnasium und studierte daraufhin vier Jahre lang an der dortigen Alexandru Ioan Cuza Universität Griechisch und Philosophie, u. a. bei Ion Găvănescul (1859–1937). Sie verbrachte anschließend sechs Semester an der Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin mit Studien, u. a. bei Dilthey, Paulsen, Scheffer-Boichorst, Simmel und Stumpf (vgl. Stratilescu, 1903). Ihr Professor am Pädagogischen Seminar an der rumänischen Universität Ion Găvănescul hatte selbst 1883 bis 1887 in Berlin bei Paulsen und Dilthey studiert. Sein Hauptwerk „Etica“ aus dem Jahr 1893 hat er u. a. Paulsen gewidmet (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Găvănescul an Paulsen vom 22.09.1893). Die Korrespondenz zwischen beiden Professoren hielt bis 1908 an. Wieder

Die Erstgutachtertätigkeiten übernahm bei beiden Studentinnen Carl Stumpf. Fitch stammte selbst aus einem Pastorenhaushalt und hatte vier Jahre am Oberlin College in Ohio studiert. Nachdem sie 1897 ihren Bachelorgrad erlangt hatte, begann sie, an einer Highschool in Buffalo zu unterrichten. Erst 1900 kam sie nach Deutschland, wo sie fünf Semester an der Berliner Universität und ein Semester in München Philosophie und Psychologie studierte. In Berlin besuchte sie Vorlesungen und Kurse u. a. bei Delbrück, Dessoir, Harnack, Paulsen, Pfeleiderer, Simmel, Spahn und Stumpf (vgl. Fitch, 1903). Fitch war eine der ersten amerikanischen Gasthörerinnen, die einen Doktorgrad verliehen bekam (vgl. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien & Projektgruppe, 2010, S. 61). Nach ihrer Rückkehr in die USA wurde sie Professorin am Oberlin College. Dort gab sie Kurse zur deutschen Philosophie (z. B. Lotze) und später auch über biblische Literatur (vgl. Lobies, 1995, S. 303).¹⁰²

Es bleibt festzuhalten, dass die drei amerikanischen Doktoranden nur einen sehr kleinen Teil von Paulsens Schülerschaft ausmachten. Neben diesen Promovenden

zeigt sich hier eine Studentenschaft in erster und zweiter Generation von ausländischen Studenten und der Einfluss, den Paulsen auch in Osteuropa besaß. Ähnliches gilt für seine Studentenschaft der Siebenbürger Sachsen, zu denen er Rudolf Brandsch (1858–1880), Gustav Albrecht (1858–1897) und Edmund Husserl (1859–1938) zählte, die ebenfalls Ende der 1870er Jahre bei ihm studiert hatten (vgl. Paulsen, 2008, S. 249 f.). Im Nachlass ist auch eine Korrespondenz von Albrecht und Husserl erhalten. Albrecht schrieb zwischen 1882 und 1897 16 Briefe an Paulsen, die größtenteils Privatthemen beinhalten und auf eine persönliche Beziehung hindeuten (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe A, Albrecht an Paulsen). Husserl schrieb Paulsen nur einen Brief über den Vorgang des tragischen Unfalls seines Kommilitonen Brandsch, der von einem Zug erfasst worden war (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, Husserl an Paulsen vom 03.08.1880). Die Verbundenheit zu den Siebenbürger Sachsen verdeutlicht ein separates Dankschreiben zu seinem 60. Geburtstag: „An die lieben und verehrten Freunde im Siebenbürger Sachsenland“ (BArch, NL Spranger, N 1182/369).

Anfang der 1870er Jahre war Paulsen mit zwei ungarischen Studenten Bernhard Alexander (geb. 1850) sowie Josef Weiß (später Namensänderung in Bánóczy; 1849–1926) bekannt geworden, die in Berlin studierten. Beide arbeiteten später als Professoren an der Universität Budapest und hielten über einen langen Zeitraum brieflichen Kontakt zu ihm (vgl. Paulsen, 2008, S. 188 f.; HUB, UA, NL Paulsen, Briefe A, Alexander an Paulsen, 25 Briefe sowie Briefe B, Bánóczy an Paulsen, 8 Briefe). Auch mit dem Professor für Slawistik Oszkár Asbóth (1852–1920), der zeitweise in Budapest und Hermannstadt lebte, unterhielt Paulsen eine Freundschaft. 20 Briefe aus den Jahren zwischen 1875 und 1906 sind im Nachlass erhalten (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe A, Asbóth an Paulsen). Auch der mit Asbóth befreundete evangelische Seminardirektor in Hermannstadt Joseph Capesius (1853–1918?) war ein ehemaliger Student und Freund Paulsens und stand mit ihm in einem intensiven Briefkontakt (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Capesius an Paulsen, Konvolut 1879–1908; Paulsen, 2008, S. 215).

Die Liste ließe sich noch weiter fortsetzen, so z. B. mit István Schneller (1847–1939), Pädagogikprofessor an der Universität Kolozsvár, der auch einige seiner Studenten an Paulsen empfahl. In seinem zweiten Band des Buchs „Paedagogiai dolgozatok“ aus dem Jahr 1903 nahm er auf einigen Seiten Bezug auf Paulsen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schneller an Paulsen, 8 Briefe zwischen 1898–1908). Vgl. allgemein zu Studenten aus Ungarn und Siebenbürgen an der Universität Berlin Fata und Kurucz (2006), Siebe (2006) und Szögi (2006).

¹⁰² Eine ausführliche Biografie von Fitch findet sich auf der Homepage des Oberlin Archivs unter <http://www.oberlin.edu/archive/holdings/finding/RG30/SG37/biography.html> [03.03.2012].

und seinen Studenten, die mit ihm korrespondierten, konnten auch in der Gruppe der Hochschullehrer und Professoren einige Personen identifiziert werden, die direkt bei Paulsen studiert hatten. Paulsens erster amerikanischer Student war Ephraim Emerton (1851–1935), später Professor für Kirchengeschichte an der Harvard University. Zusammen mit Kuno Francke besuchte er im Sommer 1876 Paulsens Vorlesung über die Geschichte der Philosophie im 17. und 18. Jahrhundert und die Übung zu Kants Prolegomena. Paulsen (2008) schreibt:

„Unter den fünf Zuhörern war ein Amerikaner, Emerton, ein Freund Franckes [...]. Ein Russe gab die entsprechende Ausdehnung nach Osten, so dass ich scherzend Emilie schrieb: der *orbis terrarum* säße in Vertretern zu meinen Füßen“ (S. 214).

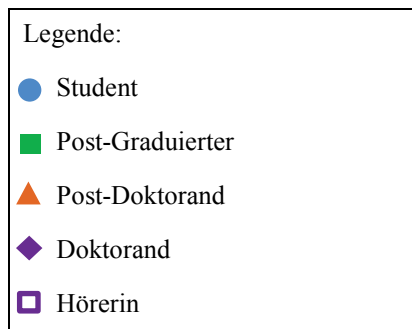
Viele Amerikaner sollten Emerton in Paulsens Auditorium folgen. Die Anzahl und die späteren Karrieren seiner Studenten zeugen von einem gewissen Einfluss ihrer Studien an einer deutschen Universität und teilweise auch von Paulsen selbst.

Durch eine Rekonstruktion der amerikanischen Studentenschaft Paulsens konnten insgesamt 45 US-Amerikaner ermittelt werden, die bei ihm zwischen 1875 und 1907 studiert hatten. Die Quellen hierfür bilden die Briefe aus dem Nachlass Paulsens (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe), die Promotionsakten (vgl. HUB, UA, Promotionsakten der Philosophischen Fakultät 319–455) und Hinweise in seiner eigenen Biografie (vgl. Paulsen, 2008). Durch einen Abgleich mit der Datenbank WBIS konnten der Zeitpunkt ihres Studiums bei Paulsen (bzw. an der Universität Berlin) sowie ihre Karrierestationen bis zu Paulsens Tod relativ gut ermittelt werden (vgl. Anhang C: Amerikanische Studenten bei Paulsen 1875–1907).

Zu den 45 Studenten gehörten sechs Frauen (Otilie Herholz, Mary Campbell, Florence Mary Fitch, Mary White Calkins, Miss Brill und Harriot Michnowski). Der Status der Studenten war dabei sehr unterschiedlich. Neben den erwähnten zwei Doktoranden und der Doktorandin gab es eine Gasthörerin (Herholz), neun Post-Doktoranden, die nach ihrer Promotion weiter in Berlin studierten, 14 Post-Graduierte, die ein Studium schon abgeschlossen hatten, sowie 15 Studenten und drei Studentinnen. Neben den Studenten belegte also eine hohe Zahl von Amerikanern bei Paulsen Vorlesungen und Kurse, die schon eine akademische Ausbildung abgeschlossen hatten. Besonders in den 1880er Jahren besuchten die meisten Amerikaner als Post-Graduierte Paulsens Veranstaltungen. In den 1890er Jahren waren vorrangig Normalstudierende in seinen Kursen vertreten. Mitte der 1870er Jahre studierten nur

zwei Personen, in den 1880er neun Personen, in den 1890er Jahren 21 Personen und ab 1900 noch 13 Personen bei ihm. Die hohe Zahl der Studenten in den 1890er Jahren entspricht zum einem der allgemeinen Entwicklung der amerikanischen Studentenzahlen an deutschen Universitäten und zum anderen wohl Paulsens wachsendem internationalen Ansehen. Gerade in den 1890er Jahren war er als preußischer Schulreformer sowie als Verfasser von zahlreichen bildungshistorischen und philosophischen Werken, die ins Englische übersetzt wurden, im angloamerikanischen Raum bekannt geworden. 1889 schrieb Butler an Paulsen: “Moreover, the name of Paulsen is well known in England and America [...]” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 14.12.1889). Und Francke (1930) erinnerte sich an das Jahr 1897: „In Berlin besuchte ich natürlich meinen Lehrer und Freund Friedrich Paulsen, der damals auf der Höhe seiner Wirksamkeit als *preceptor Germaniae* stand“ (S. 30). Der geringe Rückgang der Studentenzahl ab 1900 könnte daher auf den Ausbau des amerikanischen Bildungswesens zurückzuführen sein.

In der folgenden Abbildung 13 sind die Studenten des Paulsen-Netzwerks je nach ihrem Status farblich markiert. Dadurch kann bspw. aufgedeckt werden, welche Teilgruppe im Netzwerk aus vielen Studenten bestand.



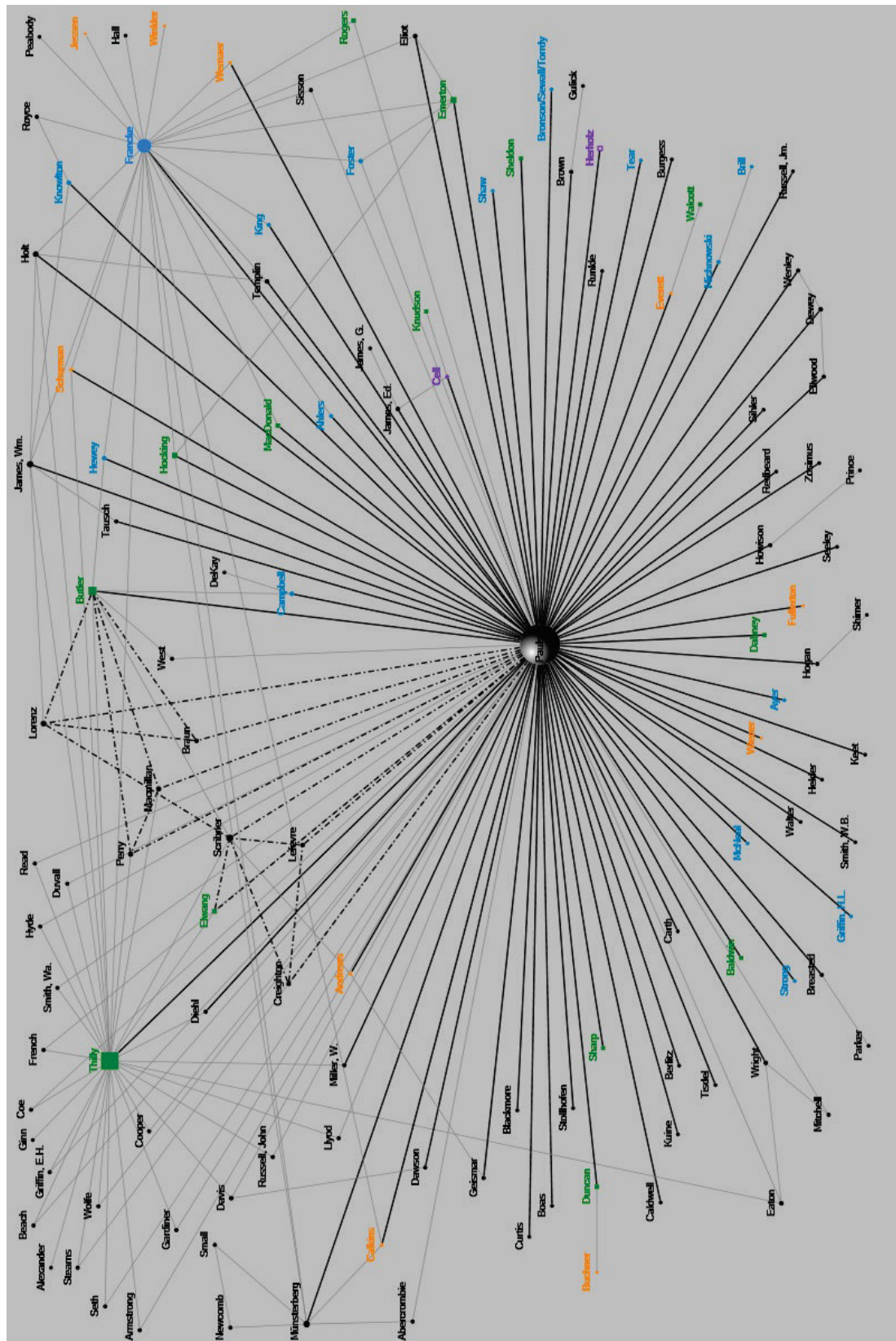


Abb. 13: Amerikanische Studenten im Paulsen-Netzwerk (Daniela Bartholome)

Abbildung 13 veranschaulicht, dass von den 123 ermittelten Alumni, die seinem Netzwerk angehörten, 43 Personen bei Paulsen selbst studiert hatten.¹⁰³ Von ihnen gehörte fast die Hälfte zur Peripherie des Netzwerkes. Gut ein Drittel der Studenten sind um den zentralen Akteur Kuno Francke platziert. Die zuvor ermittelte zeitliche Aktivität des Teilnetzwerkes um Francke, die vor allem zwischen 1891 bis 1895 und 1901 bis 1908 erkennbar war, zeigt, dass es sich bei dieser Gruppe vorrangig um Studenten Paulsens handelte, die entweder als Studenten, Post-Graduierte oder Post-Doktoranden bei ihm gehört hatten. Sie kannten daher ihren Professor persönlich. Ihre Briefkontakte zu Paulsen sind somit als eine Festigung eines bereits bestehenden Kontaktes zu deuten, der seinen Anfang durch ihr Auslandsstudium nahm. Das Fehlen von Studenten im Teilnetzwerk um Nicholas Murray Butler überrascht ein wenig, da der Präsident der Columbia University selbst 1884 bei Paulsen studiert hatte. Ebenso wäre bei dem dritten zentralen Hauptakteur Frank Thilly, späterer Professor u. a. in Missouri und Princeton, zu vermuten gewesen, dass auch durch ihn Studenten an Paulsen verwiesen worden wären. Von den drei zentralen Akteuren des Netzwerkes, die alle auch zu Paulsens erster Studentenschaft gehörten, war also besonders Francke in der Vermittlung von Studenten aktiv gewesen.

Der spätere Deutschamerikaner Kuno Francke¹⁰⁴ hatte von 1875 bis 1876 bei Paulsen studiert und fand 1884 eine Anstellung an der Harvard University. Einer seiner Kommilitonen war sein amerikanischer Freund Ephraim Emerton, der 1876 mit ihm zusammen Paulsens Veranstaltungen besucht hatte. Dass Francke nach seinem Umzug nach Cambridge nicht nur die namentlich bekannten Studenten an Paulsen empfahl, sondern noch weitere Studenten zu ihm schickte, kann aus einem Brief an Paulsen geschlossen werden. Dort schrieb er:

„Nehmen Sie meinen herzlichen Dank für die große Freundlichkeit welche Sie ihm [Winkler, D. B.] u. schon so manchem von meinen Schülern und Studenten erwiesen haben. Ich fürchte fast, ich falle Ihnen mit diesen häufigen Empfehlungsbriefen lästig“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 19.07.1893).

So wundert es nicht, dass die meisten amerikanischen Studenten von der Harvard University kamen.

¹⁰³ In der Darstellung sind die beiden Doktoranden Fitch und De Moss Miller, bei denen Paulsen die Zweitgutachtertätigkeit übernommen hatte, nicht enthalten, da sich im Paulsen-Nachlass keine Korrespondenz von ihnen finden ließ. Sie werden daher nicht als Netzwerkakteure gezählt.

¹⁰⁴ Nach der Heirat mit einer Amerikanerin nahm Francke 1891 die amerikanische Staatsbürgerschaft an (vgl. vom Brocke, 1991b, S. 197).

Zu Paulsens ersten Studenten gehörte auch Jacob Gould Schurman. Der spätere Präsident der Cornell University hatte 1880 bei Paulsen gehört. Er empfahl Paulsen seiner eigenen Aussage nach viele Studenten:

“I remember with much appreciation your lectures when I was a student in Berlin, in 1880, and I have sent you good many students since that date. One of them, Dr. Frank Thilly, has translated *Die Einleitung in die Philosophie*, and I have had letters during the last month from two students who are now listening to your lectures”
(HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schurman an Paulsen vom 20.01.1896).

Auch Frank Thilly, der wichtigste Übersetzer von Paulsens Werken, wurde ihm von höchster Seite empfohlen. Vor allem Amerikaner wie Francke und Schurman, die während Paulsens ersten Dozentenjahren zu seinem Studentenkreis gehörten, schrieben später eifrig Empfehlungen für ihre eigenen Studenten.¹⁰⁵ Diese zumeist zweite Generation ehemaliger Studenten wie z. B. Frank Thilly empfahlen dann nur noch vereinzelt Studenten an den Berliner Professor.

Paulsen selbst wurde seinerseits häufig gebeten, Empfehlungen und Gutachten zu verfassen.¹⁰⁶ 1884 erbat bspw. Charles W. Eliot, Präsident der Harvard University, ein Gutachten über Kuno Francke, nachdem er von seinem Mitarbeiter Emerton, Professor für Kirchengeschichte, auf diesen hingewiesen worden war. Eliot überlegte, Francke als Instructor für Deutsch nach Harvard zu holen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Eliot an Paulsen vom 10.01.1884). Paulsen stellte Francke ein sehr positives Zeugnis aus und versäumte es nicht, Eliot gegenüber auch seine langjährige Freundschaft mit diesem zu betonen (vgl. PLHU, Papers of Eliot, UAI 5.150, Box 12, Folder "1884, Francke, Kuno", Paulsen an Eliot vom 26.01.1884; Paulsen, 2008, S. 249). Francke wurde nach dreijähriger Tätigkeit als Instructor zum Professor für Literaturgeschichte befördert und 1902 zum Kurator des Germanischen Museums in Harvard ernannt, das er seit 1897 aufgebaut hatte (vgl. Francke, 1930, S. 41). 1905 wurde daher seine Denomination in Professor der deutschen Literatur- und Kulturge-

¹⁰⁵ Auch John Dewey bat Paulsen, seinen Studenten Charles A. Ellwood freundlich aufzunehmen, der als Post-Graduierter seinen Dokortitel in Deutschland erwerben wollte (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Dewey an Paulsen vom 13.05.1897).

¹⁰⁶ Unter anderem bat Paulsens Doktorand George Croft Cell ihn um ein Empfehlungsschreiben für Edmund James, den Präsidenten der Staatsuniversität Illinois (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Cell an Paulsen vom 09.03.1908). Auch Arthur MacDonald bat ihn um einen Empfehlungsbrief (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe M–P, MacDonald an Paulsen vom 01.08.1888) sowie Mary Calkins, die ihn um eine Empfehlung für Otto Pfleiderer (1839–1908), Theologieprofessor in Berlin, bat (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Calkins an Paulsen vom 03.05.1902).

schichte umbenannt (vgl. S. 52). Er wurde dadurch für Paulsen zu einem wichtigen Mittelsmann in den USA.

Die versendeten und empfangenen Empfehlungsschreiben sind im Netzwerk von Paulsen als ein wichtiges Tauschmedium identifiziert worden. Die Karrieren von Paulsens amerikanischen Studenten sind sehr beeindruckend. Die meisten von ihnen wurden Professoren an führenden Universitäten oder Colleges der Ostküste wie Harvard, Columbia, Yale oder Cornell (vgl. Anhang C: Amerikanische Studenten bei Paulsen 1875–1907). Butler (1938) selbst schrieb schon in dem Vorwort zu Paulsens Biografie, dass ein Grund für eine amerikanische Rezeption seiner Lehre und Erziehungsideale in der Vielzahl amerikanischer Studenten, die bei ihm gehört hatten, lag (S. vi).

Neben den Studenten sei noch kurz auf einzelne Gelehrte hingewiesen, die nach Deutschland kamen, um das dortige Bildungswesen kennenzulernen (vgl. Jeismann, 1995). Amerikanische Kollegen empfahlen auch sie an Paulsen. Hugo Münsterberg, Professor an der Harvard University, bat ihn 1894, dem Schuldirektor Daniel Webster Abercrombie (1853–1932) behilflich zu sein.

„[Abercrombie, D. B.] [...] hat die Absicht, diesen Sommer zwecks pädagogischer Studien in Deutschland zuzubringen und speciell den Wunsch, persönlich Anregung durch die führenden Denker auf dem Gebiet des Erziehungswesens zugewinnen. Gestatten Sie mir, den Herrn in diesem Sinn bei Ihnen empfehlend einzuführen“
(HUB, UA, NL Paulsen, Briefe M–P, Münsterberg an Paulsen vom 01.06.1894).

Auch Mary Campbell, Studentin an der Columbia University, kam nach Berlin, um Mädchen- und Knabenschulen sowie höhere Lehranstalten zu besichtigen. Während ihres Aufenthalts besuchte sie auch Vorlesungen in Pädagogik und Psychologie. Von Butler erhielt sie hierfür ein Empfehlungsschreiben und bat Paulsen in einem Brief, ihr doch bei der Auswahl von Lehranstalten behilflich zu sein (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Campbell an Paulsen vom 27.07.1897).

Interessant sind auch die Briefe des deutschstämmigen Sprachpädagogen Maximilian D. Berlitz (1852–1921) an Paulsen, der 1878 in New York die erste der noch heute bekannten Berlitz Sprachschulen gründete. 1888 hielt er Probeunterricht am Berliner Falk-Realgymnasium und lud Paulsen ein, daran teilzunehmen, um seine Sprachlernmethode kennenzulernen. Berlitz hoffte, Paulsens Ansichten über seine Methode in einem „Circular“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Berlitz an Paulsen vom Juni

1888) für das deutsche Publikum veröffentlichen zu dürfen. Berlitz schrieb: „Das Publikum, daß weder meine Methode noch mich kennt, bildet sich natürlich und mit Recht seine Ansicht nach dem Urtheil der ihm bekannten Autoritäten“ (ebd.). Der Sprachpädagoge demonstrierte sein Vorgehen anhand von Unterricht in Französisch und Englisch. Er bat Paulsen, seine Methode sachlich zu prüfen und ein Urteil abzugeben (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Berlitz an Paulsen vom 26.06.1888). Man kann davon ausgehen, dass noch einige andere Gelehrte Paulsen auf ihren pädagogischen Reisen in Berlin aufsuchten. Der Radius seiner Kontakte wurde dadurch um ein wichtiges Element erweitert.

5.1.5 Einladungen über den Atlantik

Paulsens Korrespondenznachlass zeugt davon, dass die Amerikaner ihn gerne in ihrer Heimat willkommen heißen hätten. Um 1900 hatte der Präsident der Harvard University Eliot den Deutschen eingeladen, einen Vorlesungszyklus an seiner Universität zu halten. Auch die Universitäten Yale und Cornell fragten zum gleichen Zeitpunkt an. Paulsen (2008) lehnte jedoch aufgrund seiner mangelnden Englischkenntnisse und wegen seiner Abneigung gegen öffentliche Auftritte entschieden ab (vgl. S. 408 f.; Lorenz, 1935, S. 162). In seiner Biografie erklärte er seine Absage so:

„Ich hatte abgelehnt: teils war die mangelnde Sprachfertigkeit ein Hindernis, teils empfand ich eine gewisse Scheu vor einem derartigen Auftreten, dem leicht ein wenig Anmaßlichkeit, wenigstens der Schein solcher, anhaftet: ‚Bilde mir nicht ein, was Rechtes zu wissen, bilde mir nicht ein, ich könnte was lehren, die Amerikaner zu bessern und zu bekehren‘“ (Paulsen, 2008, S. 408).

In diesem Sinne schrieb Paulsen auch an Präsident Eliot:

„Ihre gütige Einladung, zu einem Kursus von Vorlesungen nach den Vereinigten Staaten, hat mich zugleich überrascht, gefreut und beschämt. Beschämt, weil ich nicht das Bewußtsein habe, Ihnen etwas bieten zu können, das diesen Aufwand lohnte. Gefreut, weil ich die von den einer genannten Universitäten mir angebotene Gastfreundschaft auf das lebhafteste als eine große Auszeichnung empfinde. Ich bitte Sie meinen aufrichtigen Dank dafür entgegen zunehmen und den anderen Herren, die in meine Einladung gewilligt haben, in meinem Namen zu danken. Leider muß ich nun aber gleich die Bitte hinzufügen es mir nicht übel zu nehmen, wenn ich Ihre Einladung dennoch nicht annehme. Vor allem bestimmt mich dazu, daß ich die Englische Sprache nicht beherrsche; und das wäre doch die erste Voraussetzung für ein öffentliches Auftreten in einem englisch redenden Lande, obwohl Sie selbst mir den Ge-

brauch der Deutschen Sprache freistellen. Dann aber fehlt es mir auch einigermaßen an dem Trieb überhaupt zu öffentlichem Auftreten; ich bin mehr ein Mann der Feder, als des Worts. Also, ich muß darauf verzichten Ihrer Einladung zu folgen. Sonst würde ich nirgends lieber, außer in Deutschland, als zu Ihren Landsleuten reden, die ich längst gewöhnt bin, auch als meine halben Landsleute zu betrachten. Gerade aus meiner Heimath, Schleswig-Holstein sind sehr zahlreiche Ansiedler hinüber gezogen, viele aus meiner persönlichen Bekanntschaft. Und darum hat es mich immer besonders gefreut, unter meinen Zuhörern Studierende aus Ihrem Lande zu haben, oder nur auch in der Übersetzung meiner Schriften zu dem verwandtem großem Volk jenseits des Wassers zu reden“ (PLHU, Papers of Eliot, UAI 5.150, Box 12, Folder "1884, Francke, Kuno", Paulsen an Eliot vom 19.02.1899).

Die Anfragen an Paulsen verliefen von Harvard aus über Francke. Dieser wurde also auch auf amerikanischem Boden zu einem Mittelsmann für Präsident Eliot. Der ehemalige Paulsens Schüler hatte schon zehn Jahre zuvor seinen Lehrer für Vorlesungen über Pädagogik vorgeschlagen, die im Rahmen des Normal Course der Lehrerausbildung am Harvard College seit Anfang der 1890er abgehalten wurden. Diese Kurse sollten in die Geschichte und Theorie der Erziehungswissenschaft einführen (vgl. Hanus, 1894, S. 252). Francke schrieb in diesem Zusammenhang an Paulsen:

„[Es, D. B.] besteht hier nämlich die Absicht in Verbindung mit Harvard College eine Art Normalschule für Lehrer in den öffentlichen Schulen zu errichten. Der Specialunterricht in der Methode der [...] 10 Fächer soll von Vertretern dieser Fächer im College selbst gegeben werden. Außerdem aber ist ein Curs von etwa 15 Vorlesungen über Pädagogik oder wie es in dem engl. Text heißt on the study of psychology as adapted to the use of teachers in Ausblick genommen. Nächsten Winter wird dieser Curs voraussichtlich von einem Einheimischen gegeben werden, für das darauffolgende Jahr, also den Winter 92/93, habe ich Sie bei dem Präsidenten in Vorschlag gebracht [...]. Sie haben wahrscheinlich keine Ahnung davon wie engbegränzt u. banausisch die Lebensauffassung u. der Gesichtskreis der meisten Leute ist die sich hierzulande als Lehrer aufthun [...]. Diesen Leuten die Augen zu öffnen, ihnen eine höhere geistige Welt zu offenbaren, ihnen Fingerzeige zu geben wie sie sich selbst dieses höheren Lebens theilhaftig machen u. ihren Schülern Lebendiges mitzuteilen lernen können, das, scheint mir, wird die eigentliche Aufgabe dieser Vorlesungen sein“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 06.02.1891).

Für diese Vorlesungsreihe wäre ein Aufenthalt von knapp zwei Monaten nötig gewesen. Paulsen hätte die Lehrtätigkeit mit 1.000 bis 1.500 Dollar vergütet bekommen. Francke versicherte ihm, dass neben Harvard wohl weitere Universitäten wie Johns

Hopkins, Cornell und Michigan bei ihm wegen weiterer Vorträge anfragen würden, sobald er sich zu einer Reise über den Atlantik entschließe. Um ihm die sprachlichen Anforderungen zu erleichtern, schlug Francke vor, dass Paulsen seine Vorträge auf Deutsch ausarbeiten sollte und er sie dann ins Englische übersetzen würde. Auch diese Einladung nach Amerika lehnte Paulsen ab, er wollte nicht zu einem „Ausstattungsstück“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 07.03.1891) Franckes werden.

Auch Paulsens ehemaliger Student Nicholas Murray Butler versuchte 1902 vergeblich, seinen deutschen Professor an die Columbia University einzuladen:

“Is there any chance whatever of inducing you to come to the United States at some time in the not distant future, as the guest of Columbia University, to deliver a series of lectures on philosophy and education before the officers and students?” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 15.05.1902).

Zwei Jahre später wiederholte er seine Einladung (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 11.07.1904). Paulsen lehnte auch hier aus denselben Gründen ab, die er schon Eliot mitteilte und fügte hinzu:

„Ich glaube aber nicht, dass ich mich noch entschliessen kann, übers Wasser zu gehen; es wird wohl bei der geistigen Gemeinschaft, die mich mit so vielen mir freundlich gesinnten Menschen drüben verbindet, bleiben“ (CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich", Paulsen an Butler vom 28.05.1902).

Auch Frank Thilly fragte 1897 bei Paulsen an, ob er nicht bereit wäre, eine Vorlesungsreihe über deutsche Philosophie an Universitäten in Boston, New Haven, Ithaca, New York, Princeton, Baltimore, Philadelphia, Chicago etc. zu halten (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 21.11.1897). 1905 lud Mary Whiton Calkins, Professorin für Philosophie und Psychologie, Paulsen ihrerseits vergebens an das Wellesley College ein (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Calkins an Paulsen vom 08.05.1905).

Die Einladungen der amerikanischen Gelehrten zeigen deutlich das Interesse, dass sie Paulsen ab den 1890er Jahren entgegenbrachten. Sie wollten seine Expertise einem größeren amerikanischen Publikum vor Ort zugänglich machen. Paulsen blieb jedoch sesshaft. Amerikanische Gelehrte mussten weiterhin nach Berlin reisen, um seine Lehre zu hören. Ansonsten konnten sie nur auf seine Bücher zurückgreifen.

5.2 Paulsens bildungsphilosophischer Einfluss auf Nicholas Murray Butler

Wie schon in Kapitel 5.1.3 über den Ausbau und die Emanzipation des höheren Bildungswesens in Amerika angedeutet, lässt die Korrespondenz zwischen Paulsen und Butler vermuten, dass Paulsen auf seinen Schüler einen gewissen Einfluss im edukativen Bereich ausübte. Auf dieses spezielle Verhältnis wird nun nach einem kurzen Abriss über die Etablierung der amerikanischen Erziehungswissenschaft näher eingegangen.

5.2.1 Die Etablierung der amerikanischen Erziehungswissenschaft

Viele US-Amerikaner und Pädagogen kamen zum Studium an die berühmte Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin und besuchten dort auch oftmals Paulsens Vorlesungen und Seminare. Diese transatlantischen Wanderungen sowie Paulsens Einladungen an renommierte Universitäten und Colleges in den USA fielen um die Jahrhundertwende mit der Entwicklung einer amerikanischen “science of education” (vgl. Lagemann, 2000; Gutek, 1991; Hylla, 1928) zusammen. Diese verlief im Unterschied zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft nicht „in einem bereits etablierten Schul- und Hochschulwesen“ (Zimmer-Müller, 2008, S. 17), sondern orientierte sich „an dem konkreten Ausbildungsbedarf pädagogischer Profession“ (ebd.). In diesem Zusammenhang sind die Einrichtungen der Normal Schools und der späteren Teachers Colleges für die Lehrerausbildung (vgl. ebd.) zu erwähnen. Ende des 19. Jahrhunderts war der Bedarf an Highschool-Lehrern aufgrund stetig zunehmender Schülerzahlen immens gestiegen. Die Entwicklung des Highschool-Wesens bedurfte also eines Wandels in der Lehrerausbildung (vgl. Lagemann, 2000, S. 8 f.). In den USA wurde eine Abgrenzung der Lehrerausbildung von den Universitäten oftmals favorisiert, da die Ausübung des Lehrerberufs nach dem Bürgerkrieg vorrangig den Frauen oblag. Diese Feminisierung des Lehrerberufs wurde als Problem wahrgenommen. Nach dem Bürgerkrieg stellten Frauen über 60 Prozent aller Lehrkräfte in den USA. Sie arbeiteten für ein geringeres Gehalt als ihre männlichen Kollegen. Auch dieser Aspekt führte zur Abgrenzung der Universitäten von der Lehrerausbildung (vgl. S. 1 ff.). Zugleich war durch eine Verwissenschaftlichung der Pädagogik eine Statusanhebung des Berufsfeldes intendiert (vgl. Tenorth, 1998, S. 9).

Dass sich “education” in Amerika zwischen Kunst und Wissenschaft ansiedelte, verdeutlichte u. a. Josiah Royce. Der Harvard-Philosophieprofessor stand der Etablierung einer amerikanischen Erziehungswissenschaft kritisch gegenüber (vgl. Oelkers, 2007, S. 8 f.). Er äußerte sich dazu in einem der ersten Artikel der neu gegründeten “Educational Review” folgendermaßen: “There is no universally valid science of pedagogy that is capable of any complete formulation, and of direct application to individual pupils and teachers” (Royce, 1891, S. 24). Und stellte klar: “Teaching is an art. Therefore there is indeed no science of education. But what there is, is the world of science furnishing material for the educator to study” (S. 132).

Ausnahmen bildeten seiner Meinung nach die Fächer Psychologie und Ethik, sah er in ihnen doch praktische Hilfestellungen für Lehrer gegeben:

“[...] psychology has to offer the educator who desires to become a loving observer of the minds of children, and such assistance, too, as ethics may suggest to the man who is strong enough to grapple with deeper problems” (ebd.).

Unter Psychologie verstand er also “child-studies”, die besonders durch Stanley Hall, einem Schüler Wilhelm Wundts, vorangetrieben wurden (vgl. Lagemann, 2000, S. 24–32). Hall war der Begründer und Herausgeber der psychologischen Zeitschriften “American Journal of Psychology” und “Pedagogical Seminary” (vgl. Zimmer-Müller, 2008, S. 19). Neben seinen Theorien und denen des Wissenschaftlers John Dewey waren die philosophischen Strömungen des Pragmatismus und Herbartianismus für die Etablierung der amerikanischen Erziehungswissenschaft von großer Bedeutung (vgl. Lagemann, 2000, S. 41–70; zu Dewey z. B. Bittner, 2001; zum Herbartianismus Cruikshank, 1998).

Um die Jahrhundertwende waren neben der Psychologie auch Philosophie und Geschichte für die Erziehungswissenschaft wesentlich geworden. William H. Payne von der University of Michigan vertrat die Beschäftigung mit der “history of education” (Lagemann, 2000, S. 74) auch, um die universitäre Lehrerbildung von der Lehrerbildung an den Normal Schools zu unterscheiden. Für ihn bildete sie die Grundlage einer universitären Erziehungswissenschaft (vgl. 73 f.). Das intensive Studium der Hauptwerke z. B. von Plato, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel und Herbart verdeutlichte, dass “[...] education history-cum-philosophy was an essential ingredient in establishing education as a special field of scholarly investigation and professional study” (S. 47). Sie alle waren europäische pädagogische Importe (vgl. Fraser, 1997, S. 504).

Fraser (1997) ist der Meinung, dass es sich hier um eine “philosophical renaissance of American education” (ebd.) gehandelt habe, die zur Grundlage einer “new education” (S. 505) wurde. Auch in der europäischen Lehrerausbildung gehörte zu einer professionalisierten Ausbildung am Ende des 19. Jahrhunderts die Aufnahme der pädagogischen Historiographie dazu. Tröhler (2006) ordnet sie unter den “soft subjects” (ebd.). Die speziellen “text-books” zeigten, “how national-religious contents are transported into teacher education” (ebd.). Beispielsweise folgten deutsche Autoren in ihnen “Lutheran visions of redemption” (ebd.). Allgemein hatten die Lehrbücher je nach Land einen bestimmten “national pedagogical character” (ebd.) und sorgten so für eine “national-religious moralization of teachers” (ebd.).¹⁰⁷

1892 wurde an der Alma Mater des kritischen Royce der Studiengang “Education” am Department of Philosophy eingerichtet (vgl. Oelkers, 2007, S. 12). Der Gründer der Graduate School von Harvard, Paul Henry Hanus (1855–1941), sah dafür ein wachsendes öffentliches Interesse als gegeben an:

“To-day no subject occupies a more important place in the minds of the educated public than the aims and practices involved in education. The discussions of educational questions is no longer confined to professional books and journals, but forms a part of the matter offered to the general public in the current magazines, and even in the daily papers. Such questions have a universal interest, for educational problems have to be solved in every home, as well as in every school and school system” (Hanus, 1894, S. 250).

Andere Universitäten taten es Harvard gleich (vgl. Lagemann, 2000, S. ix). Die eingerichteten Departments waren eine Alternative zu den Normal Schools in der Lehrerausbildung und für die Ausbildung von Superintendents geworden (vgl. Fraser, 1997, S. 499).

Dennoch verfügten 1895 gerade einmal 22 Universitäten des Landes über eine Professur für Pädagogik und nur rund 4.000 Studenten belegten Pädagogikkurse (vgl. ebd.). Aber schon die Hälfte aller Colleges und Universitäten boten Kurse in Pädagogik an (vgl. Lagemann, 2000, S. 20; McInerney, 1989, S. 290). 1902 hatten dann die meisten amerikanischen Universitäten und Colleges einen pädagogischen Lehrstuhl eingerichtet (vgl. Fraser, 1997, S. 499). Oelkers (2007) resümiert:

¹⁰⁷ Vgl. zu der heutigen Ausrichtung der Historischen Bildungsforschung in dem Spannungsfeld zwischen Geschichts-, Sozial- und Erziehungswissenschaften McCulloch (2011). Vgl. auch Tröhler (2011) und Tenorth (2009).

„Die Anfänge in den Vereinigten Staaten waren überall so bescheiden. Umso erstaunlicher ist, dass die Erziehungswissenschaft in allen Neugründungen eine wichtige Rolle spielte, anders als in Europa“ (S. 12).

Dabei war die Erziehungswissenschaft in ihren Untersuchungsmethoden nicht homogen. Sie bestand vielmehr aus einer Kombinationen von Philosophie, Psychologie, Geschichte und Sozialwissenschaften (vgl. Lagemann, 2000, S. ix, S. 10). Durch ihre Etablierung im Universitätsbereich wurden jedoch Bedingungen geschaffen, damit sie sich zu einer „science“ (S. x) entwickeln und etablieren konnte.

Die Institutionalisierung einer wissenschaftlichen Pädagogik an den deutschen Universitäten vollzog sich ebenfalls um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert (vgl. ausführlich Drewek, 2002a; 1998; 1996). Zwar gab es zuvor schon ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts vereinzelte Professuren für Pädagogik, als eigenständige Disziplin konnte sie sich jedoch erst mit der Loslösung von der Philosophie bzw. Theologie etablieren (vgl. Horn, 2003, S. 13; zu den Debatten im Vorfeld z. B. auch Langewand & von Prondczynsky, 1999; von Prondczynsky, 1998). Auch Tenorth (1998) sieht im Wechsel vom 19. zum 20. Jahrhundert eine „Zäsur“ (S. 7). Die Pädagogik, die sich zuvor nur an der „Lehrtradition“ (ebd.) ausgerichtet hatte, wurde nun durch eine „Theoretisierung und Verwissenschaftlichung des Denkens über Erziehung“ (ebd.) bestimmt. Die Etablierung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin verlief also in Europa und in den USA im gleichen Zeitraum.¹⁰⁸ Dabei wurde von Seiten der Staaten und der Politik immer wieder versucht, die Erziehungswissenschaft für sich zu vereinnahmen (vgl. Tenorth, 1998, S. 4, S. 10 f.). Des Weiteren betont Tenorth (1998), dass der „Theoriestatus“ (S. 11) der Disziplin bis heute „ungesichert“ (ebd.) sei.

Die amerikanische und deutsche Disziplingenese der Erziehungswissenschaft verliefen dennoch sehr unterschiedlich:

„1. entwickelte sich die Erziehungswissenschaft in den Vereinigten Staaten – wenn auch nicht ohne Schwierigkeiten – mit dem Bildungssystem zusammen und hatte von Anfang an die Lehrerbildung zur Aufgabe, wohingegen im Deutschen Reich ein etabliertes Bildungssystem bestand und sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Erziehung in Form einer eigenständigen universitären Disziplin erst spä-

¹⁰⁸ Vgl. ausführlich zur Geschichte der Erziehungswissenschaft die Sammelbände von Hofstetter und Schneuwly (2002), Drewek und Lüth (1998) sowie Heideking, Depaepe und Herbst (1997). Zum Einfluss der deutschen Pädagogik auf die USA vgl. Geitz, Heideking und Herbst (1995). Zu nationalen Denkstilen in der Erziehungswissenschaft vgl. Keiner und Schriewer (2007).

ter herausbildete. Dabei war die deutsche wissenschaftliche Pädagogik viel weniger empirisch und stärker philosophisch geprägt. 2. zogen die amerikanischen Pädagogen recht früh Ergebnisse der psychologischen Forschung zur Verbesserung des Unterrichts heran. Hingegen fand an den Universitäten des Deutschen Reichs eine Art „Abwehrkampf“ gegen die Experimentelle Pädagogik und die Einrichtung der Volksschullehrerausbildung als universitärer Studiengänge statt“ (Zimmer-Müller, 2008, S. 20 f.).

1878 erhielt Friedrich Paulsen an der Berliner Universität die erste Professur für Pädagogik in Verbindung mit Philosophie (vgl. Horn, 2003, S. 36).¹⁰⁹ Er sah die von vielen Seiten eingeforderte Einrichtung von „besonderen Lehrstühle[n, D. B.] für Pädagogik“ (Paulsen, 1906d, S. 455) als nicht erforderlich an. Vielmehr hielt er an der „Personalunion von Philosophie und Pädagogik“ (ebd.) fest:

„Daß die Pädagogik, die allgemeine Erziehungslehre, als ein Zweig aus dem Stamm der Philosophie erwachsen ist, bedarf keines Nachweises: von Plato und Aristoteles an bis auf Kant, Fichte, Herbart, Beneke, Schleiermacher, waren die Männer, die mit schöpferischen Ideen das Gebiet der Erziehungswissenschaft bereichert haben, Philosophen, welchen Begriff wir allerdings so fassen, daß er Männer wie Rousseau und Pestalozzi nicht aus-, sondern einschließt [...]“ (ebd.).

Die Erziehungswissenschaft ordnete er der praktischen Philosophie zu (vgl. S. 456). Die wissenschaftliche Ausbildung der Gymnasiallehrer war für ihn Aufgabe der Universität, die pädagogisch-praktische Ausbildung lag anschließend in den Händen der pädagogischen Seminare (vgl. S. 462). Daher konnte die „Aufgabe des akademischen Lehrers für Pädagogik“ (ebd.) nur eine „bescheidene“ (ebd.) sein:

„[...] er wird nicht der Organisator eines Schul- und Dissertationsbetriebs sein, worin viele Universitätslehrer heute ihren Stolz setzen; er wird auch nicht fertige junge Lehrer an die Schule abgeben. Dagegen wird er in Vorlesungen und in begleitenden Besprechungen und theoretischen Übungen über das ganze Gebiete der Erziehung

¹⁰⁹ In seiner Professorenzeit war Paulsen dreimal als Referent aus der Erziehungswissenschaft an Promotionen beteiligt (vgl. Horn, 2003, S. 84 ff.). Eduard Spranger (1882–1963) hatte 1905 bei Friedrich Paulsen und Carl Stumpf in Philosophie und Pädagogik über „Die erkenntnistheoretischen und psychologischen Grundlagen der Geschichtswissenschaft“ promoviert (vgl. Horn, 2003, S. 36 f., S. 86, S. 349 f.). Ebenfalls hatten sich Willy Kabitz (1876–1942, Paulsens späterer Schwiegersohn) 1901 über „Studien zur Entwicklungsgeschichte der Fichteschen Wissenschaftslehre aus der Kantischen Philosophie“ und Herman Nohl (1879–1960) 1904 über „Sokrates und die Ethik“ bei Paulsen und Wilhelm Dilthey promoviert (vgl. S. 86, S. 259, S. 303 f.). Paulsen (1906d) fand es „verständlich“ (S. 460), dass der Doktor in Pädagogik „selten gemacht wird“ (ebd.). Denn er sah die Erziehungswissenschaft nicht im „Mittelpunkt“ (ebd.) der Universitätsstudien. Erst 1913 wurde eine Pädagogische Abteilung im Philosophischen Seminar an der Universität Berlin errichtet. Die Leitung oblag dem außerordentlichen Professor für Pädagogik und Philosophie Ferdinand Jakob Schmidt (1860–1939). 1920 wurde mit der Berufung des Paulsens Schülers Eduard Spranger diese Abteilung zu einem eigenständigen Pädagogischen Seminar umgewandelt (vgl. Horn, 2003, S. 36, S. 66 f.).

und des Unterrichts orientieren: er wird den Blick auf Ziele und auf Aufgaben, auf Mittel und Wege der Willensbildung und der intellektuellen Kultur einstellen; er wird die Verbindungslinien zur Ethik und Psychologie, zur Gesellschaftslehre und Politik ziehen und die Einordnung der Bildung und des Bildungswesens in das gesamte Kultursystem zeigen. [...] Endlich wird es eine nicht unwichtige Aufgabe sein, in der Geschichte und Literatur des Bildungswesens zu orientieren; er wird die Gegenwart, ihre Schulformen und Unterrichtsmethoden, ihre Probleme und Nöte aus der Gesamtbewegung der geistigen Kultur zu verstehen anleiten“ (S. 462 f.).

Im Gegensatz zu seinem amerikanischen Kollegen Royce verstand Paulsen die universitäre Pädagogik dennoch als eine Wissenschaft, wenngleich „ihr Gegenstand eine Kunst, die höchste aller Künste: die Menschenbildung“ (S. 463) sei.

5.2.2 Eine transatlantische Freundschaft:

Nicholas Murray Butler und Friedrich Paulsen

Die bis heute erhaltene Korrespondenz zwischen Butler und Paulsen lässt nicht auf den ersten Blick eine bedeutende Freundschaft über den Ozean hinweg erahnen. In den Nachlässen der beiden Gelehrten finden sich nur wenige Briefe, die eine solche dokumentieren. 17 Briefe Butlers an Paulsen aus der Zeit von 1884 bis 1904 befinden sich im Paulsen-Nachlass (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen). Im Nachlass von Butler sind neben Abschriften seiner eigenen Briefe gerade einmal sechs Briefe von Paulsen aus der Zeit von 1884 bis 1902 enthalten (vgl. CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich"). Daneben war auch die Anrede zwischen den beiden Männern sehr förmlich gehalten. Paulsen sprach Butler in den ersten Jahren mit „Sehr geehrter Herr“ (CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich", Paulsen an Butler vom 20.10.1884), ab 1899 mit „Verehrter Herr College“ (CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich", Paulsen an Butler vom 10.03.1899) und schließlich ab 1902 mit „Hochverehrter Herr und Freund“ (CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich", Paulsen an Butler vom 28.05.1902) an. Butler redete Paulsen in seiner Korrespondenz anfänglich mit „Dear Sir“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 20.10.1884) und ab 1892 mit „My dear Professor Paulsen“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Paulsen an Butler vom 15.04.1892) an. Auch das Fehlen priva-

ter Angelegenheiten lässt eher auf die Entwicklung eines vormaligen Schüler-Lehrer-Verhältnisses hin zu einer Gelehrtenfreundschaft auf Augenhöhe schließen. Nur einmal konnte in den Briefen von Paulsen eine private Bitte gefunden werden. Er bat Butler 1902 darum, sich seines Freundes und ehemaligen Schülers Theodor Lorenz anzunehmen, der damals in England Studien betrieb. Lorenz beabsichtigte, nach Amerika zu gehen, um dort auf dem Gebiet der Philosophie zu arbeiten. Paulsen legte Butler das Schicksal des Freundes sehr ans Herz (vgl. CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich", Paulsen an Butler vom 28.05.1902).

Neuere Arbeiten zu Nicholas Murray Butler wie bspw. die Biografie von Rosenthal (2006) gehen nur im biografischen Zusammenhang mit seinem Studium an der Berliner Universität kurz auf seine dortigen Professoren ein, zu denen auch Paulsen zählte. Paulsens Wirkung auf Butlers pädagogisches oder philosophisches Denken wird dabei nur vage angedeutet. Fast immer vermisst man in diesen Darstellungen auch die Bedeutung von Butlers wichtigster publizistischer Schöpfung, der "Educational Review". Bisher konnte nur eine Abhandlung gefunden werden, die sich in Zusammenhang mit dieser Zeitschrift auch mit der Beziehung zwischen Butler und Paulsen eingehender auseinandersetzt. Die Dissertation von McInerny aus dem Jahr 1989 gibt erste Aufschlüsse zur Gründung des bedeutenden Journals, und seine Wirkung auf das amerikanische Bildungswesen und zum Einfluss von Paulsen auf den späteren Columbia Präsidenten. Aufgrund dieser Forschungslücke soll im Folgenden der Beziehung zwischen Paulsen und Butler nachgegangen werden.

Nicholas Murray Butler (1862–1947) war eine wichtige Persönlichkeit der amerikanischen Universitätsgeschichte. Nicht nur im Bildungsbereich, sondern auch in der amerikanischen Politik agierte er nachhaltig. Seine gesamte berufliche Laufbahn und seine bildungspolitischen Unternehmungen sind eng mit der Columbia University verknüpft. 1878 trat er in das Columbia College in New York ein und promovierte dort nach Abschluss seines Bachelor- und Mastergrads im Jahr 1884. Im Anschluss daran reiste er nach Berlin und später nach Paris, um weitere Studien zu betreiben. Nach seiner Rückkehr im Jahr 1885 trat er als Assistent in das Department of Philosophy des Columbia Colleges ein und wurde 1889 Professor der Philosophie, Ethik und Psychologie. 1890 ernannte man ihn zum Dean der Philosophischen Fakultät.

Während dieser Zeit war er maßgeblich an der Umstrukturierung des Colleges zu einer Universität (1896) unter Präsident Seth Low (1850–1916) beteiligt. 1902 wurde er zu dessen Nachfolger berufen. Butler baute die Columbia während seiner Amtszeit zu einer der wichtigsten Universitäten des Landes aus. In seiner Funktion als Universitätspräsident verblieb er bis 1945. Nur einige seiner wichtigsten Tätigkeitsfelder in dieser Zeit seien hier genannt. Von 1886 bis 1891 versah Butler das Amt des Präsidenten des neu gegründeten New York Colleges for the Training of Teachers, das später in Teachers College umbenannt und ab 1901 Teil der Columbia University wurde. 1890 gründete er die Zeitschrift „Educational Review“. 1894 bis 1895 hatte er die Präsidentschaft der National Education Association (NEA) inne, deren Direktor er Zeit seines Lebens blieb. Neben dem Hochschulbereich war er auch politisch aktiv. Als Mitglied der Republikanischen Partei diente er vielen amerikanischen Präsidenten als Berater, so auch Theodore Roosevelt (1858–1919). 1910 initiierte er die Gründung der Carnegie-Endowment for International Peace und fungierte von 1925 bis 1945 als ihr Präsident. Im Jahr 1927 war er an der Ausarbeitung des Briand-Kellogg-Pakts beteiligt. Für seinen Einsatz in der internationalen Friedensarbeit und im Rahmen der Völkerverständigung erhielt er 1931 gemeinsam mit Jane Addams den Friedensnobelpreis (vgl. Rosenthal, 2006; Marrin, 1976, S. 13–52; Butler, 1939, Bd. 1).

Butlers erste Kontaktaufnahme zu Paulsen führt zurück in das Jahr 1884, als er nach Berlin aufbrach, um an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu studieren. Im Vorfeld seiner Reise bat er Paulsen, an dessen Vorlesungen über Pädagogik und Philosophie sowie an dessen Privatissimum über Kants Kritik der reinen Vernunft teilnehmen zu dürfen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 20.10.1884; Butler, 1939, Bd. 1, S. 121). Nach seiner Rückkehr an das Columbia College gab er selbst Seminare über Kant und zur Pädagogik. In einem Brief erwähnte er gegenüber Paulsen, dass er dessen Lehre viel zu verdanken habe (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 22.10.1887). In seinen Lebenserinnerungen „Across the Busy Years“ erinnerte er sich an seine Studienzeit bei ihm (vgl. Butler, 1939, Bd. 1, S. 122 f.):

“Few lectures were more persuasive, illuminating and delightful than Friedrich Paulsen. This extraordinary man was then just coming into his fame and reputation. While his classroom were crowded and his influence very great indeed he was still

but a *professor extraordinarius*. The reason popularly assigned for this in the university was that Paulsen was somewhat too progressive and radical in his views to command the full approval of the ruling powers at the Cultus Ministerium. He was thirty-nine years of age, and his swarthy complexion and eloquent voice made an impression that no lapse of time will ever weaken or destroy” (S. 122).

Neben Paulsen war Eduard Zeller (1814–1908) für Butler ein wichtiger Lehrer in griechischer Philosophie (vgl. Rosenthal, 2006, S. 53; Marrin, 1976, S. 20). Über das Gelehrten-Duo schrieb er: “If ever two great teachers produced a lasting influence on the mind and thought of a pupil, Zeller and Paulsen produced that influence on the mind and the thought of their young students” (Butler, 1939, Bd. 1, S. 128).

Als ein Schüler Friedrich Adolf Trendelenburgs gehörte Paulsen der Gruppe der Neukantianer an (vgl. Köhnke, 1986, S. 23). Erkenntnistheoretisch stützte er sich auf Kant (vgl. Paulsen, 2008, S. 158; 1929, S. 428–451). Dieser führte ihn zu einem objektiven Idealismus. Paulsen (1929) erklärte dazu:

„[...] die Kantische Philosophie [übt, D. B.] gegenwärtig wieder den breitesten Einfluß; sie hat auf der einen Seite der spekulativen Philosophie, auf der anderen dem dogmatischen Materialismus, die beide, wenn auch in verschiedener Absicht und Richtung, den Glauben das Wissen aufzuheben und überflüssig zu machen vorhaben, ein Ende gemacht [...]“ (S. 12).

In seinen Lebenserinnerungen erzählte Paulsen (2008), wie er als Student durch das Buch „Geschichte des Materialismus“ (1866) von Friedrich Albert Lange (1828–1875) vom Materialismus zum Idealismus kam:

„Es ist das Erste Buch, das ich mit lebhaftem, ja leidenschaftlichen Interesse gelesen habe. Es kam mir wie gerufen in meiner Not [...]. [...] Der kantische Idealismus trat als der siegreiche Überwinder dem dogmatischen Materialismus gegenüber; kein Objekt ohne Subjekt, die Welt, wie sie dem Physiker sich darstellt, gesetzt in Sinnlichkeit und dem Verstande eines denkenden Wesens“ (S. 153).

Mit Paulsens Habilitationsschrift „Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantischen Erkenntnistheorie“ (1875) begann eine „zweite Phase der Kantbeschäftigung“, so Köhnke (1986, S. 369), die sich „[...] durch eine größere Distanz der Historiker zum Gegenstand auszeichnet und die deshalb auch wirklicher Historiographie ein gutes Stück näher kam“ (ebd.). Paulsen verfasste als „Kant-Historiker“ (S. 306) einschlägige Werke und Aufsätze über den Königsberger Philosophen, vor allem für die „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie“. Zu seinen wichtigsten Werken gehört „Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre“, das 1898

in der Reihe Frommanns Klassiker der Philosophie erschien und bis 1911 fünf Auflagen erlebte (vgl. Paulsen, 1898b). 1902 wurde das Buch auch ins Englische übersetzt (vgl. Paulsen, 1902b). Die Beschäftigung mit diesem modernen philosophischen Klassiker war es, die Butler suchte. Marrin erklärt (1976):

“Kant’s own writings, together with Paulsen’s interpretation of them, taught him that science and faith were autonomous, each encompassing a real no less real for its usefulness in probing the mysteries of the universe in the service of mankind [...]” (S. 59).

Butlers eigene Beschäftigung mit Kant erwuchs bereits aus seinem Studium am Columbia College, als er 1883 seine Master Thesis über “The Permanent Influence of Immanuel Kant” verfasste (vgl. S. 20). Butler (1939) erinnerte sich an seine Kantstudien bei Paulsen:

“From Paulsen was learned the lesson that Kant came to teach, namely, that without a critical examination of the process of knowing it is quite useless to attempt to discuss knowledge. Paulsen’s exposition of Kant’s critical method and his discipline in its applications made it impossible ever again to fall a victim to any varied forms of sheer assumption in which uncritical and dogmatical philosophy presents itself. From Professor Paulsen there was learned, too, the lesson that the process of education rest primarily on the training of the will, the building of character, and that it should give to conduct a social aim or purpose” (Bd. 1, S. 127 f.).

Diese beiden pädagogischen Lehren sollten ihn zukünftig beeinflussen (vgl. McInerny, 1989, S. 43). Neben der Philosophie waren es Paulsens Pädagogiktheorien und die Geschichte des Unterrichtswesens, die Butlers Interesse auf sich zogen:

“In his lectures on educational theory he opened up what was to the young American a wholly new and unknown field of inquiry. The notion that the great activity and human interest called education might be subjected to scientific examination and analysis and might be shown to rest upon definite philosophical principles was nothing short of revelation. In America education had always seemed to be – well, just education!” (Butler, 1939, Bd. 1, S. 122).

Die Beschäftigung mit der Pädagogik führte zu einer weiteren Verbindung der beiden Männer: zur Gründung der “Educational Review” und des Teachers Colleges. Darüber hinaus zeigt die Korrespondenz der beiden Gelehrten, dass Paulsen nach Butlers Studium in Berlin diesem als eine Art Auslandskorrespondent diente. Er informierte Butler über alle wichtigen Veränderungen im preußischen Bildungswesen, über die Schulkonferenzen und auch über die Gründung neuer Zeitschriften sowie über wich-

tige Literaturneuerscheinungen (vgl. CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich", Paulsen an Butler vom 10.03.1899). Zudem fungierte er als sein Ratgeber. Als Butler 1899 vor dem National Council of Education of the United States über aktuelle Entwicklungen des deutschen Bildungswesens berichten sollte, war Paulsen seine erste Kontaktperson und sein Themenlieferant (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 23.02.1899). 1895 war Butler am Erscheinen von Paulsens viel beachtetem Buch "The German Universities: Their Character and Historical Development" (Paulsen, 1895b) beteiligt, für das er eine mehrseitige Einleitung verfasste (vgl. Butler, 1895a; vgl. ausführlich Kap. 8.1.4).

Wie die Netzwerkanalyse bereits darlegte, gehörte Butler von 1884 bis 1904 nachweislich zum Netzwerk von Paulsen. Er war eine wichtige Konstante in diesem Beziehungsgeflecht. Die Analyse seiner Teilgruppe verdeutlichte, dass er als Kontaktperson zu Verlagen und Übersetzern fungierte. Darin liegt höchstwahrscheinlich seine Bedeutung für die Paulsenrezeption im deutsch-amerikanischen Kulturaustausch. Seine Teilgruppe war insofern auch herausragend, da sie sowohl zu Paulsen wie auch zu den anderen beiden wichtigen Teilgruppen Thilly und Francke, unabhängig vom Ego Paulsen, agieren konnte und auf beide Zugriff hatte (vgl. Kap. 4.2.2, Abb. 3). Butler besuchte wahrscheinlich noch Jahre später regelmäßig seinen alten Lehrmeister in Steglitz. Ihre Freundschaft bestand über zwanzig Jahre. Butler resümierte daher, er sei "to the end his close and intimate friend and correspondent" (Butler, 1939, Bd. 1, S. 123) gewesen. Seine tiefe Verbundenheit und Bewunderung für Paulsen drückte er darin aus, dass er 1938 die Lebenserinnerungen seines Lehrers in Zusammenarbeit mit Theodor Lorenz in englischer Sprache herausgab (vgl. Paulsen, 1938). Erst siebenzig Jahre später erschien eine vollständige Ausgabe in deutscher Sprache (vgl. Paulsen, 2008).

5.2.3 Butlers Aktivitäten im amerikanischen Bildungswesen

Aus der Korrespondenz zwischen Paulsen und Butler sowie aus Butlers wichtigsten Tätigkeiten im Bildungsbereich konnten fünf Hauptfelder identifiziert werden, in denen er immer wieder die Expertise Paulsens suchte oder seine Aktivitäten auf seinen Lehrer zurückzuführen. Von der Organisation von Bildungsinstitutionen bis hin

zu publizistischen Tätigkeiten sind in diesem Beziehungsgeflecht Spuren einer Rezeption auszumachen.

5.2.3.1 “Educational Review”

Nicholas Murray Butler gründete 1891 die akademische Zeitschrift “Educational Review”, die er bis 1919 herausgab¹¹⁰. Paulsens Einfluss auf die Gründung der Zeitschrift und auf Butlers Ideen im Bereich “education” sind bisher kaum untersucht worden, aber von tragender Relevanz für die Entwicklung eines der bedeutendsten Philosophen und Publizisten Amerikas, der auch die Entwicklung der akademischen Erziehungswissenschaft und die Professionalisierung der Lehrerbildung in den USA um die Jahrhundertwende maßgeblich mitgestaltete.

Mit der Entwicklung der amerikanischen Erziehungswissenschaft ging das Entstehen des “educational journalism” (McInerny, 1989, S. 4) einher. McInerny unterscheidet dabei drei Phasen. Zunächst die Zeit von 1818 bis 1837, “[...] which conveyed material to initiate comparisons and generate ideas” (ebd.). Darauf die Zeit von 1838 bis 1879, in welche die Gründung der Zeitschrift “American Journal of Education” fiel, die von Henry Barnard (1811–1900) von 1855 bis 1881 herausgegeben wurde. Eine dritte Phase wurde mit der Gründung der “Educational Review” eingeleitet. McInerny (1989) erklärt:

“The third category consists of the idea reflectors, which provided a retrospective arena for future theory and practice, launched from 1880 to 1900 ushering in the academic approach to education through scientific study and discussion” (S. 4).

Butlers Zeitschrift wurde in der Zeit der amerikanischen Bildungsreformen zu einem “premier means of educational communication” (S. 3). Ihre Bedeutung kann daher gar nicht hoch genug eingestuft werden, da sie “one of the first true academic journals of education” (S. 4) war. Die Notwendigkeit für eine neue Zeitschrift legte Butler (1939) in seiner Autobiografie rückblickend dar:

“[...] we lacked any organ for the expression of our serious educational thought. Therefore, it was that in 1890 I brought into existence the Educational Review, which had a life of thirty years. The first issue which appeared in January, 1891, contained articles by President Gilman of Johns Hopkins, by Doctor Harris, by Pro-

¹¹⁰ Die “Educational Review” bestand bis 1928 und ging dann in der Zeitschrift “School and Society” auf (vgl. Zimmer-Müller, 2008, S. 53).

fessor Josiah Royce of Harvard, the great philosopher, by Andrew S. Draper and by Charles de Garmo. That fact of itself established the publication on the high plane which it continued to occupy so long as it existed. It served as the organ for the expression of scholarly opinion by the leading students of education all over the world. It examined and interpreted the best contributions to the literature of education and it occupied a place which, unfortunately, is occupied no longer" (Bd. 1, S. 202 f.).

Die Autoren der ersten Nummer spiegelten bereits die Bedeutung und das angestrebte Niveau der Zeitschrift wider. Sie konnten fortan immer wieder für Beiträge gewonnen werden.¹¹¹ Alle führenden Köpfe aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft schrieben Beiträge für das neue Organ. Dazu zählten Denker des Pragmatismus wie John Dewey, Charles Sanders Peirce und William James oder Burke Aaron Hinsdale, Charles De Garmo und Granville Stanley Hall aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie. Auch über Beiträge renommierter Historiker wie Frederick Jackson Turner, George Santayana, Charles F. Thwing und Abraham Flexner verfügte die Zeitschrift. Präsidenten bedeutender amerikanischer Universitäten wie Charles W. Eliot (Harvard University) oder Andrew Draper (University of Illinois) nutzten sie für die Verbreitung ihrer Ideen und Ansichten. Daneben schrieben auch Schulmänner und Anhängerinnen der Frauenbildung aus dem ganzen Land für die Zeitschrift. Es verwundert daher nicht, dass sie rasch nationale Verbreitung fand und in allen Bibliotheken zugänglich war. Sie genoss nicht nur innerhalb der USA, sondern auch über die Grenzen des Landes hinaus einen anerkannten Ruf. Auf der Pariser Weltausstellung von 1900 wurde sie bspw. mit der Goldmedaille ausgezeichnet (vgl. McInerny, 1989, S. 6 f.). Komparative Studien vor allem zu europäischen Bildungssystemen sowie Abhandlungen bekannter ausländischer Persönlichkeiten untermauerten ihren internationalen Standard. Zu diesem kleinen ausländischen Autorenkreis zählten auch Friedrich Paulsen und der Herbartianer Wilhelm Rein (1847–1929) von der Jenaer Universität. Die "Educational Review" erschien überwiegend monatlich (vgl. S. 5). Als ihr Herausgeber verfasste Butler für fast jede Ausgabe selbst einen Beitrag und nutzte sie kontinuierlich "as a vehicle for impressing his views upon the public" (Marrin, 1976, S. 24).

¹¹¹ Vgl. CU, Butler Papers, Box 109, Folder "De Garmo, Charles"; Box 120, Folder "Draper, Andrew S. (1–4)"; Box 127, Folder "Educational Review"; Box 158, Folder "Gilman, Daniel Coit"; Box 158, Folder "Holt, Henry"; Box 158, Folder "Maxwell, William"; Box 307, Folder "Poland, Addison" und Box 358, Folder "Royce, S. W.".

Butler hatte aus seinem Studium bei Paulsen gelernt, “[...] that education was too important a subject to be left simply to teachers. It was instead a study worthy of the strictest method of scientific investigation” (Rosenthal, 2006, S. 53). Daher fungierte Paulsen als geistiger Vater bei der Gründung der Zeitschrift:

“It gives me very great pleasure to know that the Educational Review impresses you favorably. It is an attempt to represent the best and the most scientific thought on education that we have in the United States. It may give you a certain pleasure in know that the Review and the interest which is behind it, are largely the outcome of your lectures on Pädagogik, which I had the pleasure of hearing more than ten years ago” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 15.04.1892).

In ihm fand Butler schließlich “the educationalist theorist he needed to help formulate his own thoughts” (McInerny, 1989, S. 43). Und McInerny (1989) verdeutlicht weiter: “Barnard inspired Butler to pursue education as a career, and Paulsen provided the intellectual stimulus that formulated the reason and need for establishing the journal” (S. 69).

Die “Educational Review” wurde zum Organ der sogenannten “new education” (vgl. S. 175) und bildete die philosophische Grundlage für die amerikanischen Reformbewegungen (vgl. S. 283). In ihr erschienen neben Beiträgen zu aktuellen Bildungsfragen und -entwicklungen, mit denen sich insbesondere die NEA beschäftigte (vgl. S. 79), seltener auch Biografien berühmter Pädagogen wie die von Paulsen. Dessen zehnsseitige Biografie fertigte 1894 Arthur Wynne Shaw, einer seiner ehemaligen amerikanischen Studenten, an (vgl. Shaw, 1894). Der Artikel erschien noch zu Paulsens Lebzeiten und dürfte daher seinen Bekanntheitsgrad in Übersee entschieden gesteigert haben (vgl. McInerny, 1989, S. 81).

Die Gründung der “Educational Review” folgte auch Butlers Konzept einer Professionalisierung der Lehrerausbildung und bildete dabei eine Brücke zwischen dem neu gegründeten Teachers College und der Columbia University (vgl. S. 68 f.). Die Zeitschrift besaß fünf Kernbereiche, denen sie sich intensiv widmete: “[...] the professional education of teachers; professional literature; professional organizations; the role of women in the field, and the embrace of a scientific approach to education” (S. 285). Paulsen schrieb lobend an Butler: „Es freut mich zu sehen, daß sie [die “Educational Review”, D. B.] gedeiht. Die Fülle des Inhalts u. der freie Sinn der Leitung macht sie zu einem sehr wertvollen Bildungsmittel für die amerikanische

Lehrerwelt“ (CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich", Paulsen an Butler vom 01.04.1892). Auch einige von Paulsens Artikeln wurden für die Zeitschrift übersetzt. Speziell für sie angefertigte Beiträge waren von ihm allerdings nicht vorgesehen (vgl. Kap. 6.4). Auch bei der Akquirierung neuer deutscher Autoren fand der Herausgeber bei Paulsen Rat (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 08.12.1896). Butler schickte seit der Gründung seiner Zeitschrift jede Ausgabe nach Steglitz, so dass Paulsen laufend über den amerikanischen Bildungsdiskurs unterrichtet war (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 11.03.1892). Über die Beziehung Paulsens zur Zeitschrift bemerkte Butler (1908): "Professor Paulsen had been a contributor to the Educational Review from its foundation, and a constant and friendly counselor" (S. 321).

5.2.3.2 Teachers College und Umstrukturierung des Columbia Colleges

Eine weitere Initiative Butlers zur Professionalisierung der Lehrerausbildung war seine Gründung des Teachers Colleges. 1886 wurde er Präsident der Industrial Education Association, aus der 1889 das New York College for the Training of Teachers hervorging. Von 1889 bis 1891 war er der erste Präsident dieser privaten Institution (vgl. Butler, 1939, Bd. 1, S. 181–187). 1889 berichtete Butler an Paulsen über die Gründung:

„Hier wächst langsam das Interesse der Gebildeten in Philosophie und Pädagogik. Neulich haben einige reiche Herren und Damen die Summe von vier hundert Tausend Marke gegeben um ein Pädagogium oder 'College for the Training of Teachers' zu stiften. Ich bin zum Präsident desselben gewählt und auf nächsten Oktober soll das neue Institut öffnen. Meinen Antrieb und vieles meiner Kenntnis datieren von Ihrer Vorlesungen in der Berliner Universität vor fünf Jahren“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 29.01.1889).

Über die Pädagogik-Lehrpläne unterrichtete er Paulsen immer wieder (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 14.12.1889). 1892 wurde die Institution in Teachers College umbenannt (vgl. Butler, Bd. 1, S. 182) und 1898 institutionell an die Columbia University angegliedert (vgl. McInerny, 1989, S. 290). Das Teachers College bestand aus zwei Fakultäten, der "Faculty of Education" (Hylla, 1928, S. 118) und der "Faculty of practical Arts" (ebd.). Neben der Vorbereitung von Lehrern auf den Elementarbereich und auf das höhere Schulwesen fand dort auch die

Ausbildung für die Schuladministration statt. Am Teachers College konnten der Bachelor-, Master- und Doktorgrad sowie Fachzeugnisse erworben werden. Ihm gehörten auch Versuchsschulen und Kindergartenklassen an (vgl. S. 120 f.). Das Teachers College war demnach eine “superior normal school” (Lagemann, 2000, S. 14) und eine “experiment station” (ebd.). Noch 1930 gehörte es neben Universitäten wie Chicago, Harvard, Stanford und Yale zu den besten Institutionen für die Lehrerbildung (vgl. S. 15). Butler (1908) sprach Paulsen rückblickend Anteil an der Gründung des Teachers Colleges zu:

“His advice was sought and freely given when the plans for what is now Teachers College, Columbia University, were laid, and when the Department of Philosophy and Education at Columbia University was organized. No one rejoiced more than he at the success of those undertakings” (S. 321).

Auch wenn er sich hier auf Paulsen bezog, so gingen konkrete Pläne für den Aufbau des Teachers Colleges wohl doch eher auf Präsident Barnard vom Columbia College zurück (vgl. Butler, 1939, Bd. 1, S. 176, S. 187). Paulsen wurde aber für die Etablierung der akademischen Pädagogik am Teachers College und für die inhaltliche Ausrichtung zu einer wichtigen Referenz für Butler. In einem Aufsatz über die Gründung und Ziele der neuen Anstalt formulierte er:

“The science of education – the pädagogik of the Germans – is almost unknown in this country, as is the fact that Paulsen lectures on that subject to three or four hundred students each semester at the University of Berlin. It is to be developed at considerable length at the college by educators who have made it a subject of profound study. It includes a discussion of the philosophical principles underlying the theory of education, such as that given by Waitz and Rosenkranz, and also an examination of the relation of the family and the state to the work of education in the school. The subject of educational values, the relative importance of various subjects of study for the work of mental development, is also included under this head” (Butler, 1889, S. 919).

Neben der Etablierung und Ausgestaltung der akademischen Pädagogik war Paulsen für Butler auch beim Ausbau des Columbia Colleges zur Universität und der damit verbundenen Rolle der Philosophischen Fakultät ein Bezugspunkt. Butler wurde ab 1889 mit der Umstrukturierung des Columbia Colleges zur Universität beauftragt (Butler, 1939, Bd. 1, S. 137). 1892 schrieb er an Paulsen:

“In our university reorganization, on the basis of the Columbia College foundation – which is a process very like erecting a university on the old monastic school at Fulda

– we have separated the political science, and also mathematics and the natural science from the Faculty of Philosophy, and we have given to each a separate Faculty. This seems very like what has been done at Strassburg and Tübingen [...]. While this plan of ours has certain advantages, I am not entirely satisfied with it, and for many reasons would prefer to see the old Philosophical Faculty kept intact” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 15.04.1892).

Die Trennung von Politik-, Naturwissenschaft und Mathematik von der Philosophischen Fakultät sollte also deutschen Vorbildern folgen und zugleich zu einer Umstrukturierung der auch in Deutschland traditionellen vier Fakultäten führen (Butler, 1939, Bd. 1, S. 142 f.). Butler versorgte Paulsen in diesem Prozess mit Publikationen bzw. Berichten und hoffte wohl auf seine Expertise bezüglich der Umstrukturierung (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 15.04.1892). Schon in Butlers Buch “The Meaning of Education” findet sich ein Aufsatz mit dem Titel “The American College and the American University” (Butler, 1904a, S. 125–147), der 1895 unter einem anderen Titel als Einleitung für Paulsens “The German Universities: Their Character and Historical Development” (vgl. Butler, 1895a) diente. Paulsen (1895b) schilderte in seinem Buch die Vorteile und Charakteristika der deutschen Universitäten. Butler diskutierte in der Einleitung – durchaus auch kritisch – das deutsche Universitätssystem (vgl. Kap. 8.1.4). Es kann festgehalten werden, dass Butler durch den Berliner Professor mit dem deutschen Universitätswesen vertraut wurde, auf dessen Grundlage er Ideen für die Transformation des Columbia Colleges zur Universität entwickeln konnte.

5.2.3.3 “Great Educators Series”

In Zusammenhang mit der Gründung des Teachers College steht Butlers elfbändige “Great Educators Series”, die er von 1891 bis 1901 herausgab. Sie behandelt die Geschichte der Pädagogik in biografischer Form (vgl. McInerny, 1989, S. 53). Die “Great Educators Series” wandte sich genau wie seine “Teachers Professional Library” (vgl. Butler, 1939, Bd. 1, S. 203; McInerny, 1989, S. 69) nicht an Gelehrte, sondern “[both, D. B.] were intended to bring upon to the primary and secondary schoolteacher in the most comprehensible form the history of the profession and accounts of the basic areas of human knowledge” (Marrin, 1976, S. 24). Butler versuchte für einen Band, auch Paulsen als Autor zu gewinnen. Er sollte über “Herbart

and Modern German Pedagogy” schreiben (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 12.10.1889). Er versicherte ihm, dass der Band keine Lobeshymne auf Herbart sein müsse (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 14.12.1889), sondern:

“The book would then be expected to discuss in a very general and hasty way the educational problems which are now agitating Germany. Among such would be the Modification of the Course of Study of the Gymnasium, the Rise of the RealSchule, the Preparation of Teachers in Seminaries [...]. In fact, the only reason for selecting the name of Herbart is that to the American observer his name seems to be the most important in the long line of philosophers who have exerted an influence on pedagogic science” (ebd.).

Trotz dieser Zugeständnisse schrieb Paulsen an Butler ablehnend: „Aber Herbart – ich habe gar keine Lust dazu u. dann kommt auch nichts Geschicktes dabei heraus. Ein solches Schriftchen muß mit Glaube an die Sache geschrieben werden“ (CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich", Paulsen an Butler vom 10.01.1890). In der “Educational Review” gehörte die Philosophie Herbarts neben Hegel, Kant und Spencer zu den wichtigsten Themen jener Zeit (vgl. McInerny, 1989, S. 106). Dennoch: Paulsen wollte auch nach mehrmaligem Drängen, das Angebot nicht annehmen. 1893 schrieb er Butler, dass er der „Herbartschen Philosophie allzu fern stehe“ (CU, Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich", Paulsen an Butler vom 16.01.1893).

5.2.3.4 National Education Association

Die National Education Association (NEA) ist bis heute die größte Lehrervereinigung der USA, deren Ursprung bis in die 1850er Jahre zurückreicht. 1884 wurde sie neu organisiert (vgl. Gutek, 1991, S. 213 ff.; Hylla, 1928, S. 128–133). Nach ihrer Präambel von 1907 war ihr Hauptanliegen: “To elevate the character and advance the interest of the profession of teaching, and to promote the cause of popular education in the United States [...]” (National Education Association, 1907, S. 1). Es ging der NEA, vereinfacht gesagt, um die Hebung des Schulwesens und des Lehrerstandes (vgl. Hylla, 1928, S. 133). Butler (1939) beschrieb die damalige Zusammensetzung des Verbandes:

“At that time the National Education Association was a great force in the intellectual life of the profession. [...] Not only the superintendents of schools, principals of

high schools and normal schools, but the heads of a great many institutions of higher learning in the liberal arts and sciences made a practice of regularly attending these annual meetings and of participating in the discussion off the problems considered” (Bd. 1, S. 195).

Im Rahmen der Bildungsreformen Ende des 19. Jahrhunderts übte die NEA eine wichtige Funktion aus. Beispielsweise wurde durch die Bildung des “Committee of Ten” 1892 unter der Leitung von Charles W. Eliot eine Standardisierung des High-school-Curriculums hinsichtlich des weiterführenden Collegebesuchs entwickelt (vgl. Gutek, 1991, S. 104 f.; McInerney, 1989, S. 176–211). Man legte vier Lehrpläne für die Highschool fest: “classical, Latin-scientific, modern language and English” (Gutek, 1991, S. 104). Analog zur Bildung des “Committee of Ten” wurde ein Jahr später das “Committee of Fifteen” unter der Leitung von William H. Maxwell ins Leben gerufen, das sich mit der Standardisierung im Elementarschulbereich beschäftigen sollte. Das Komitee war in drei Untergruppen unterteilt, die sich mit der Lehrerausbildung, mit der Organisation des Schulsystems und mit dem Curriculum im Elementarschulbereich auseinandersetzten (vgl. McInerney, 1989, S. 211–231).

1895 wurde Butler zum Präsidenten dieser einflussreichen Organisation gewählt und blieb nach seiner Amtszeit noch weiter im Board of Directors tätig (vgl. S. 311). Anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Lehrerorganisation wurde 1907 ein Jubiläumsband herausgegeben. Unter der Rubrik “Anniversary Papers” findet sich neben Namen bedeutender internationaler Pädagogen wie Compayré, Harris, Sadler auch der von Paulsen. Als einziger Autor dieser Rubrik war er mit zwei Beiträgen vertreten. Zum einen schrieb er über “The Modern System of Higher Education for Women in Prussia” (Paulsen, 1907e) und zum anderen über “The Past and the Future of German Education” (Paulsen, 1907f). Der erste Artikel wurde an der Universität von Chicago übersetzt und ging zurück auf den Beitrag „Die neue Organisation des höheren Mädchenschulwesens in Preußen“ von 1907.¹¹² Der zweite Artikel war eine Übersetzung des dritten Kapitels des vierten Buches aus „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung“ von 1906 (Paulsen 1906a). Die Übersetzung hatte Rudolf Tombo (1846–1923), Professor für deutsche Sprache und Literatur an der Columbia University, erstellt (vgl. National Education Association, 1907, S.

¹¹² Dieser wurde nochmals 1909 in seinem posthum erschienen Buch „Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands“ veröffentlicht (vgl. Paulsen, 1909c).

430). Beide Paulsen-Artikel wurden laut des NEA-Berichts schon auf einer Tagung im Jahr 1906 diskutiert (vgl. S. 575, S. 730). Eine Liste im Anhang des Jubiläumsbandes führt Paulsen sogar als Mitglied der NEA auf, und zwar als einzigen Deutschen. Laut Eintrag trat er 1898 der NEA bei (vgl. S. 744). Es ist zu vermuten, dass die Übersetzungen auf Butlers Veranlassung zurückgehen. In diese Richtung weist auch die Anfertigung der Übersetzungen durch einen seiner Mitarbeiter an der Columbia University. Paulsens Verbindung zur NEA war sicherlich ein weiterer Ausgangspunkt für die Verbreitung seiner bildungspolitischen und philosophischen Gedanken in Amerika.

5.2.3.5 “The Meaning of Education”

Butlers Hauptwerk “The Meaning of Education” (1904b) erschien erstmals 1898 und erlebte bis zum Ersten Weltkrieg viele weitere Auflagen. Das Buch war eine Aufsatz- und Redensammlung, die an anderer Stelle bereits veröffentlicht bzw. vorgetragen worden war (vgl. McNerny, 1989, S. 49). Das Werk wurde als “[...] perhaps the most far-reaching body of doctrine on the new education yet put forth by anybody in America” (Matthews zit. nach Marrin, 1976, S. 24) verstanden. Die darin veröffentlichten Reden hatte Butler u. a. vor der NEA gehalten oder sie waren Berichte für den United States Commissioner of Education (vgl. McNerny, 1989, S. 7; Marrin, 1976, S. 25).

Butler erklärt darin, dass er von drei Gelehrten – William T. Harris, Friedrich Paulsen und dem ehemaligen Columbia Präsidenten Frederick A. P. Barnard – nachhaltig in der Konzeption seiner Ansichten beeinflusst worden war. Tatsächlich finden sich in diesem Buch mehrere indirekte und direkte Bezüge auf Paulsen. Butler definiert “education” in seinem Werk im Hinblick auf Hegel (vgl. McNerny, 1989, S. 332). Er sagt:

“[...] it must mean a gradual adjustment to the spiritual possessions of the race. Those possessions may be variously classified, but they certainly are at least five-fold. The child is entitled to his scientific inheritance, to his literary inheritance, to his aesthetic inheritance, to his institutional inheritance, and to his religious inheritance. Without them he cannot become true or a cultivated man” (Butler, 1896b, S. 17).

Für Butler war damit Bildung “[...] a cultural transmission in which the child is acted upon as recipient” (McInerny, 1989, S. 332). Setzt man neben Butlers Bildungsbegriff den von Paulsen, so zeigen sich auffällige Analogien. Paulsen (1903b) bestimmt den Bildungsbegriff folgendermaßen:

„Da der einzelne geistiges Leben nur als Glied eines der großen geschichtlichen Wesen, als Kind und Genosse eines Volkes hat, so können wir Bildung auch erklären als die durch Erziehung und Unterricht erworbene Fähigkeit zu voller und allseitiger Teilnahme an dem geistig-geschichtlichen Leben seines Volks zu seiner Zeit. Weltanschauung und Lebensaufgabe jedes Menschen ist bestimmt durch seine geschichtliche Umgebung. [...] Die Aufgabe der Erziehung wird demnach sein: die Entwicklung des Individuums dahin zu leiten, daß es seine natürliche und geschichtliche Lebensumgebung zu verstehen und in ihr sich zu betätigen fähig wird. Darin ist das rechte Verhältnis zu allen großen Lebenskreisen und Lebensinhalten eingeschlossen, zu Religion, und Dichtung, zu Wissenschaft und Kunst, zu Beruf und öffentlichem Leben, zu Sitte und Brauch. Gebildet ist, wer mit klarem Blick und sicherem Urteil zu den Gedanken und Ideen, zu den Lebensformen und Bestrebungen seiner geschichtlichen Umgebung Stellung zu nehmen weiß“ (S. 662 f.).

Nach Drewek (2002c) ist Paulsens Bildungsbegriff durch eine „historische Orientierungsfähigkeit“ (S. 113) geprägt. Butlers Bildungsbegriff, der auf einem kulturellen Erbe aufbaut, weist damit eine starke Anlehnung an Paulsen auf. Direkt wird Paulsen dann in Butlers Hauptwerk (1895b) zitiert, als der sich die Frage stellt: “Is There a New Education?” Butler (1895b) erklärte an dieser Stelle:

“It ought to soften somewhat the asperity of teachers in Greek to remember that the very arguments by which they are in the habit of resisting the inroads of the modern languages, the natural science, and economics, were used not so many hundreds of years ago to keep Greek itself from edging its way into the curriculum at all. Paulsen is indubitably right in his insistence upon the fact that the modern world has to develop a culture of its own, which while an outgrowth of the culture of antiquity is quite distinct from it. It is to this modern culture that our education must lead” (S. 90 f.).

Schon in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ folgert Paulsen (1919/21) über die moderne Schulentwicklung:

„[...] die klassische Bildung wird weiter zurückweichen; das Ende wird sein, daß sie aufhört, die wesentliche Grundlage unserer Jugendbildung zu sein. Es wird die Zeit kommen, wo die modernen Völker die Bildung ihrer Jugend, auch die allgemeine Vorbildung für das wissenschaftliche Studium, im wesentlichen aus ihren eigenen Mitteln bestreiten werden. Das schließt nicht aus, daß auch dann noch ein Teil der

dem Studium bestimmten Jugend auf der Schule die eine oder andere der alten Sprachen lernt; aber man wird einmal aufhören, das was man im 19. Jahrhundert unter dem Namen der ‚klassischen Bildung‘ als wichtigstes Schulziel ansah, als die notwendige Grundlage jeder höheren allgemeinen Bildung [...] zu betrachten“ (Bd. 2, S. 641).

Diese Lösung des Bildungsideals von den alten Sprachen erkennt auch Butler für eine “new education” an. Paulsen hat eine „[...] sachlich wie historische weitreichende Bedeutungsverschiebung des modernen Bildungsbegriffs [erzielt, D. B.], den er aus seiner bis dahin kulturhistorisch legitimierten und curricular nachvollzogenen Fixierung auf die alten Sprachen herauslöst. Die reale Basis von Bildungsprozessen sind aktuelle Lebenskreise, nicht historisch tradierte Sprachen“ (Drewke, 2002c, S. 115). Im Gegensatz zu Paulsen kam bei Butler einer Erziehung zur Demokratie große Aufmerksamkeit zu (vgl. Butler, 1896a, S. 108–111; Oelkers, 2005, S. 28). Daneben favorisierte die amerikanische Erziehung auch andere Methoden (vgl. Oelkers, 2005, S. 27 f.). Butler (1895b) meinte, neue Lernmethoden müssten “[...] turn aside from the machine method and dull, uninspiring class-exercises of our academy with disgust” (S. 76 f.).

Beide Beispiele verdeutlichen, dass Friedrich Paulsen Einfluss auf das bildungsphilosophische Denken Butlers ausübte und ihm in der entscheidenden Phase der Akademisierung der amerikanischen Erziehungswissenschaft Impulse geben konnte. In der “Educational Review” schrieb Butler (1908) denn auch anerkennend über ihn: “He was the first living authority on educational theory, and his writings on every phase of educational activity stand almost in a class by themselves” (S. 321).

5.3 Fazit

Das Interesse der USA am deutschen Bildungswesen war im 19. Jahrhundert ein wichtiger Grund, warum amerikanische Studenten in hoher Zahl an deutsche Universitäten migrierten. Ein Höhepunkt dieser transatlantischen Wanderungen war in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ausgemacht worden. Die amerikanischen Austauschstudenten, die ab den 1890er Jahren vermehrt nach Deutschland kamen, profitierten für ihre wissenschaftliche Karriere in den USA erheblich von ihrem Auslandsstudium sowie von der Erlangung des deutschen Dokortitels. Mit der ein-

setzenden Emanzipation des amerikanischen Bildungswesens um die Jahrhundertwende wurden die Studentenzahlen bis zum Ersten Weltkrieg dann rückläufig.

Im Netzwerk von Friedrich Paulsen konnten 45 Studenten ausgemacht werden, die in der Zeit von 1875 bis 1907 bei ihm studiert hatten. Neben vielen Studenten befanden sich auch Post-Graduierte, Post-Doktoranden, Doktoranden und Hörer darunter. Sie kehrten in ihr Heimatland zurück und nahmen seine Ideen und Ansichten sowie die Erfahrungen mit dem deutschen Universitätsmodell mit. Sie waren demnach wichtige Akteure für den Kulturimport. Wie ihre späteren Karrieren zumeist als Professoren der renommiertesten Universitäten der Ostküste bezeugen, gehörten sie zur amerikanischen Bildungselite. Mit 43 von ihnen stand Paulsen auch nach ihrem Deutschlandaufenthalt direkt oder indirekt durch sein Netzwerk in Kontakt. Besonders Kuno Francke, Paulsens Schüler der ersten Stunde, war es, der ihm zahlreiche Studenten der Harvard University vermittelte. Daher konnten auch die vielen Empfehlungsschreiben im Briefnachlass als ein wichtiges Tauschmedium im Netzwerk identifiziert werden.

Nicht nur zu Studenten, sondern auch zu den damals amtierenden Präsidenten der wichtigsten Universitäten und Colleges des Landes bestanden Beziehungen. Männer wie Eliot oder Hall ließen sich bei Neugründungen von Universitäten oder bei der Umstrukturierung der bestehenden Institutionen gerne von Paulsens Expertise inspirieren. Paulsens bildungshistorische Arbeiten, die ab 1895 in englischer Sprache erhältlich waren, bildeten dabei die Grundlage ihrer Überlegungen. Es war Butler, der 1895 das viel beachtete Buch „The German Universities: Their Character and Historical Development“ Paulsens herausgab und kritisch würdigte. Paulsen avancierte für den amerikanischen Beobachter zu *dem* Bildungsexperten des deutschen Universitätswesens schlechthin, da auch keine weitere Arbeit eines Deutschen zu den deutschen Universitäten vorlag. Auch in anderer Weise wurde Butler für das Netzwerk zum wichtigen Akteur. Über das Medium Brief verbunden, sorgte Butler in den USA für die Verbreitung von Paulsens Theorien. Er nutzte all seine Möglichkeiten der Einflussnahme auf das amerikanische Bildungswesen wie die Zeitschrift „Educational Review“, seine Ämter als Präsident der NEA, des Teachers Colleges und der Columbia University als Plattformen für Paulsen. Es wird dadurch deutlich, dass eine Rezeption von Paulsens Gedankengut mit der Entwicklung der Lehrerbildung zu-

sammenhing und dass im Zuge der Modernisierung des höheren amerikanischen Bildungswesens Gelehrte wie Butler den internationalen Austausch suchten (vgl. Oelkers, 2006, S. 36 f.). Insofern verkörperte diese Freundschaft exemplarisch die internationalen Wissenschaftsbeziehungen im Bildungswesen jener Zeit. Die Analyse verdeutlicht zudem, dass Transferprozesse komplexe Angelegenheiten und oftmals nur implizit – aber dennoch durchaus nachweisbar – sind.

6 Die Diffusion von philosophischem und pädagogischem Wissen: das Publikationsnetzwerk von Friedrich Paulsen

Im vorherigen Kapitel wurde festgestellt, dass ausländische Studenten eine wichtige Rolle beim Kulturtransfer besaßen: Sie importierten Wissen in ihr Heimatland. Diesem Wissenstransfer wurde am Beispiel des Paulsensschülers Nicholas Murray Butler nachgegangen. Im Folgenden wird der Kulturtransfer auf einer weiteren Ebene untersucht. Nun rücken die Übersetzer der Paulsen-Werke als Kulturvermittler in den Fokus. Nach einer Einleitung zum kulturellen Vorgang des Übersetzens und zur Bedeutung der Übersetzer als Mediatoren im Kulturtransfer wird anhand der Bestseller Paulsens auf die Verbreitung seiner Texte und die Rolle der Rezipienten im Aufnahmeland eingegangen. Die Prozesshaftigkeit des Transfers wird hierbei konkret hervorgehoben. Den Abschluss der Betrachtung bilden Paulsens Zeitschriftenartikel.

6.1 Wissenschaftliche Texte als Medien im Kulturtransfer

Eine Überwindung transatlantischer Grenzen und der intellektuelle Austausch zwischen Kulturen können auf verschiedenen Wegen erfolgen: Zum einen durch Reisen – wie durch Gelehrtenreisen oder studentische Migration – oder durch den Austausch von kulturellen Gütern, so z. B. durch Übersetzungen wissenschaftlicher Texte aus fremden Nationen. Diese zirkulieren in Form von Büchern oder als Zeitschriftenartikel. Sie bieten auch jenen Personen einen Zugang zu anderen Wissensbeständen, die sich selbst räumlich nicht bewegen (vgl. Middell, 2000, S. 18). Im Gegensatz zu Besuchen, Gesprächen oder Briefwechseln ist ein derartiger Wissenstransfer unabhängig von persönlichen Beziehungen. Die Texte sind direkte Träger von Transfers im Gegensatz zu Reisenden oder Migranten, die nur „teils direkt, teils als Begleitprodukt ihrer eigentlichen Aufgabe, Kulturtransfer leisteten“ (Kortländer, 1995, S. 4). Sie erlauben es, Wissen oder Ideen einer breiten Masse zugänglich zu machen und ermöglichen dabei dem Rezipienten, anonym zu bleiben. Damit ein Text seine neue Lesergruppe im Aufnahmeland erreichen kann, wird zumeist ein Übersetzer als kultureller Vermittler aktiv. Dabei muss es sich nicht zwangsläufig um einen Übersetzer im professionellen Sinn handeln. Im 19. Jahrhundert übernahmen auch Studenten oder Gelehrte oftmals diese Aufgabe. Die Untersuchung dieser sozialen Gruppen und

ihrer Biografien kann wichtige Aufschlüsse über ihre Rolle als Mediatoren liefern. Espagne (1997) rät, die „Mittlerpersönlichkeiten [...] auf einer ersten Stufe einzeln [zu, D. B.] betrachten“ (S. 329). Dabei sollten sie möglichst über ihre „Korrespondenzen selbst zu Worte kommen“ (ebd.). Bisher wurde in der Geschichtswissenschaft auf diese Trägergruppen kaum eingegangen:

„Die vorläufige oder endgültige Übersiedelung eines Einzelnen, der seinen Ausgangskontext in dem Aufnahmekontext vertritt oder die in der Fremde gewonnenen Erfahrungen in der Heimat auswertet, ist nur selten als theoretisches Problem behandelt worden“ (S. 309).

Der Übersetzer übernimmt im Kulturtransfer die Aufgabe der „Selektion“ (Kortländer, 1995, S. 6). Oftmals ist es seine „individuelle [...] Entscheidung“ (Espagne & Werner, 1988a, S. 22), welche Kulturgüter importiert werden sollen. Seine zugrunde liegende Motivation kann durch „technische, praktische oder ideologische Interessen“ (Kortländer, 1995, S. 7) gelenkt sein. Die Untersuchung individueller Fallstudien ist nach Werner (1995) auch dann von Bedeutung, wenn der Einzelfall nur schwer „Repräsentativität beanspruchen kann“ (S. 28):

„Daß die Fallstudien dennoch [...] besonders aufschlußreich sind, liegt indessen wohl vor allem daran, daß der Kulturtransfer notwendig an bestimmte empirisch faßbare Akteure gebunden ist, an konkrete Personen, die auf die eine oder andere Weise in Austauschprozesse eingebunden sind. Dazu kommt, daß die Auswirkungen des Transfers, die Bedeutung, die ihm in einem neuen Kulturzusammenhang zukommt, vor allem davon abhängt, mit welchen neuen Gruppen er in Berührung kommt, auf welche Konfigurationen er stößt, in welchen Räumen er zirkuliert“ (ebd.).

Ein Übersetzer ist also ein Mediator zwischen Nationalkulturen (vgl. Kortländer, 1995, S. 5). Transfers – wie beim deutschen Universitätsmodell im 19. Jahrhundert – zeigen, dass sie „national bedeutsam“ (S. 9) werden können. Importe von Kulturgütern spiegeln „bestimmte Entwicklungen, Trends, Konjunkturen innerhalb der Empfänger-gesellschaft“ (ebd.) wider. Bei der „*Integration* des importierten Kulturgutes“ (S. 8) können nach Kortländer (1995) drei Formen unterschieden werden: „1. Die *Übertragung* im Sinne eines möglichst ‚originaltreuen‘ Nachbaus des importierten Kulturgutes. 2. [...] Die *Nachahmung* im Sinne einer epigonalen Eigenschöpfung. [...] 3. Die *Verwandlung* im Sinne einer häufig bis zur Unkenntlichkeit gehenden Einarbeitung in das Eigene“ (ebd.). Dem Übersetzer sind also verschiedene Mög-

lichkeiten im Rahmen seiner Arbeit gegeben, das Übersetzen wird gleichsam zu einem kreativen Akt. Weitere „paratextuelle Formen“ (Lüsebrink, 1997, S. 732) sind zudem möglich. Durch den Übersetzer können bspw. Anmerkungen vorgenommen, Quellen zitiert oder Wörter erklärt werden (vgl. S. 733). Damit findet eine „Integration fremdkultureller Texte in den eigenen sprachlichen und kulturellen Kontext“ (S. 757) statt.

Nach Bourdieu (1990) erfährt ein Text zudem eine Transformation durch das Hinzufügen eines Vorwortes, durch die Aufnahme in einen anderen Verlag oder durch die Einreihung in eine Sammlung:

«Ainsi, avec l'insertion dans une collection, l'adjonction d'une préface, du fait du contenu de la préface, mais aussi, du fait de la position du préfacier dans l'espace, c'est tout une série des transformations, voire de déformations du message originaire qui se trouvent opérées» (S. 6).

Das Verfassen eines Vorwortes für ein importiertes Werk, z. B. durch einen anerkannten Gelehrten aus dem Aufnahmeland, sind für Bourdieu (1990) «des actes typiques de transfert de capital symbolique» (S. 5). Er wendet sich dagegen, dass das intellektuelle Leben per se international sei. Hier herrschen wie in anderen sozialen Bereichen Nationalismen, Imperialismen, Vorurteile, Stereotypen etc. vor (vgl. S. 2). Beim internationalen Literatur- und Ideenaustausch erfahren also die Texte eine Reinterpretation, was aber auch Missverständnisse hervorrufen kann. Funktion und Form der Texte werden durch das Zielland, dem aufzunehmenden Feld, bestimmt (vgl. S. 3). Für Bourdieu (1990) gehören neben dem Merkmal der Selektion auch die Markierung eines Textes, z. B. durch Verlagshäuser, Übersetzer und Vorworte, sowie der Lesevorgang zum Transferprozess. Die Leser im Aufnahmeland verstehen ein importiertes Werk mit ihren eigenen Kategorien der Wahrnehmung und Problematik (vgl. S. 3 f.). Middell (2000) erklärt, dass eine Übersetzung eine „Interpretation aus der Verstehens- und Interessenlage der Empfängerkultur“ (S. 18) sei. Bei der Transferforschung wird die „Aufnahmekultur zum Ausgangspunkt“ (S. 20):

„Nicht der Wille zum Export, sondern die Bereitschaft zum Import steuert hauptsächlich die Kulturtransferprozesse. Individuelle und kollektive Erfahrungen, Ideen, Texte, kulturelle Artefakte bekommen eine völlig andere Funktion im neuen, dem Aufnahmekontext, sie werden als Fremdes dem Eigenen inkorporiert“ (S. 20 f.).

Dabei werden die Importe nicht selten „instrumentalisiert“ (Espagne, 1997, S. 313), da sie bspw. „etablierte Positionen des Aufnahmekontextes unterstützen“ (ebd.). Im

Zusammenhang mit dem Kulturtransfer könnte man daher anstatt von Übersetzungen eher von Übertragungen eines Textes sprechen, weil die Translation immer einen kreativen Akt darstellt, der durch Selektion und Dekontextualisierungen bestimmt wird.

Im Folgenden wird uns interessieren: Welche Personen haben Paulsens Texte übersetzt? Welche Texte waren es? Warum wurde diese Auswahl getroffen? Welche Verlage gaben sie heraus? Welche Funktion hatten Vorworte oder andere paratextuelle Elemente? Eine gute Quelle bietet hierfür ebenfalls der persönliche Nachlass von Friedrich Paulsen. Darin finden sich Korrespondenzen mit Übersetzern und Verlegern, die den Entstehungsprozess der ausländischen Translationen dokumentieren. Aber auch der importierte Text selbst wird zum Diskursfragment.

6.2 Internationale Übersetzungen von Friedrich Paulsens Monografien

Mithilfe der bibliografischen Datenbank WorldCat¹¹³ wurde eine quantitative Untersuchung der internationalen Übersetzungen von Paulsens Monografien bis in die Gegenwart durchgeführt.¹¹⁴ Dabei handelt es sich nicht nur um Erstübersetzungen, sondern auch um Neuauflagen und besonders ab den 1970er Jahren um Reprints. Insgesamt konnten für den Zeitraum von 1892 bis 2009 94 Paulsen-Monografien auf internationaler Ebene recherchiert werden. Die Übersetzungen erschienen in 13 verschiedenen Sprachen (insgesamt 42 Werke in englischer, 15 in chinesischer, zwölf in japanischer, fünf in russischer und niederländischer, drei in polnischer und italienischer, zwei in bulgarischer, finnischer und schwedischer sowie ein Buch je in rumänischer und spanischer Sprache und ein Werk in der Sprache Urdu¹¹⁵).

¹¹³ Einsehbar unter <http://www.worldcat.org/> [15.12.2011].

¹¹⁴ Diese Erfassung war erforderlich, da die Bibliografien von Paulsens Werken keine Auflistung der Übersetzungen enthalten (vgl. Pieper, 1912). Steensen (2010), der die Bibliografie Piepers bis in die Gegenwart fortführte, erweiterte sie z. B. um Veröffentlichungen zur Person von Friedrich Paulsen sowie um Erwähnungen in anderen Büchern. Er bezog sich ausschließlich auf die deutschsprachigen Werke und erwähnte lediglich die englischsprachigen Erstübersetzungen (vgl. S. 231–260). Eine vollständige Bibliografie Paulsens, die auch seine ausländischen Texte integriert und weitere Rückschlüsse auf die internationale Verbreitung seiner Bücher ermöglichen könnte, steht noch aus.

¹¹⁵ Im Gegensatz zu Kränsels (1973) Behauptung, die „Einleitung in die Philosophie“ (Bd. 1, S. 227) sei auf Französisch erschienen, lieferte WorldCat dazu keine Treffer. Auch im Paulsen-Nachlass gab es keinen Hinweis hierauf.

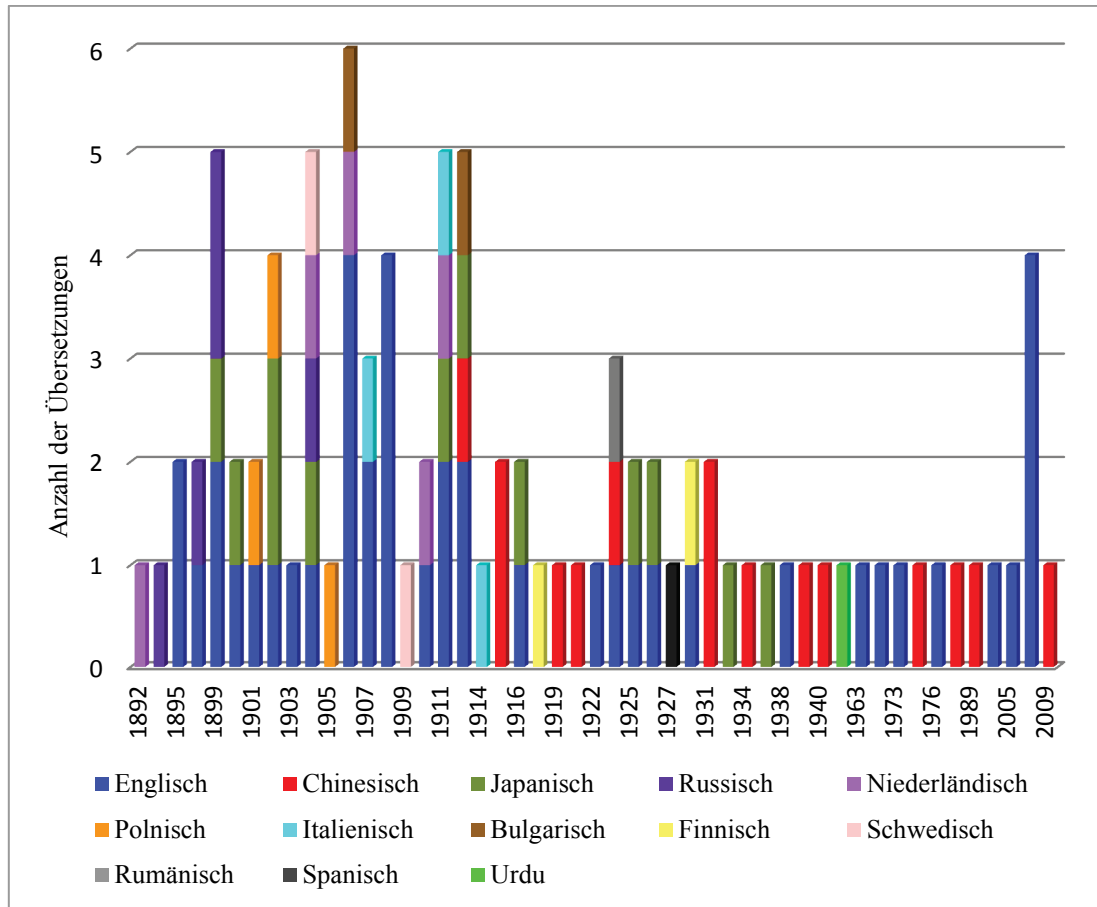


Abb. 14: Paulsens internationale Übersetzungen von 1892–2009 (Daniela Bartholome)

Abbildung 14 veranschaulicht den Zeitverlauf der Rezeption. Sie zeigt, dass die ersten Übersetzungen 1892 erschienen. Zwischen 1890 bis Anfang 1900 wurden vor allem englische, japanische, russische und polnische Übersetzungen angefertigt. Von 1906 bis zum Ersten Weltkrieg erschienen vorrangig englischsprachige Monografien neben niederländischen sowie italienischen Übersetzungen. Anschließend wurden bis in die Gegenwart hinein am häufigsten englische, chinesische sowie zu einem kleinen Teil auch japanische Übersetzungen veröffentlicht. Phasen einer intensiven Rezeption verdeutlichen im Schaubild die Jahre 1899, 1904, 1906, 1911, 1913 und 2008. Für die Jahre 1899, 1904 und 1906 steht die höhere Anzahl der Übersetzungen in Zusammenhang mit den Weltausstellungen in Chicago 1893 und in St. Louis 1904 (vgl. Kap. 8). Bei den Spitzenzahlen um 1911 und 1913 handelt es sich um Translationen von Büchern, die posthum erschienen sind. Reprints wurden 2008 zu Paulsens 100-jährigem Todestag herausgegeben. Kontinuierlich über den gesamten Zeitraum hinweg erschienen nur englischsprachige Ausgaben seiner Werke. Da die Translatio-

nen in anderen Sprachen im Zeitverlauf zumeist verzögert den englischen Veröffentlichungen folgten, ist zu vermuten, dass häufig die englischen Bücher als Übersetzungsvorlage gedient haben.

Die quantitative Darstellung der internationalen Ausgaben von Paulsens Werken weist Analogien zu der studentischen Migration von Ausländern an deutsche Universitäten um die Jahrhundertwende auf. Ab Mitte der 1890er Jahre bis 1914 kamen die ausländischen Studenten neben Österreich-Ungarn und der Schweiz vor allem aus den USA und Russland (vgl. Drewek, 1999, S. 201). Auch die zunehmende Zahl der japanischen Übersetzungen geht mit der steigenden Zahl asiatischer Studenten an deutschen Universitäten vor dem Ersten Weltkrieg einher (vgl. vom Brocke & Krüger, 1994, S. 433). Ab Mitte der 1870er Jahre waren fast 700 japanische Studenten an der Berliner Universität immatrikuliert, so viel wie an keiner anderen deutschen Universität (vgl. Hartmann, 2000, S. 5). Auch in Japan fand eine konstante Rezeption der Werke Paulsens bis zum Ersten Weltkrieg statt. Die Unterbrechung der Rezeption während des Ersten Weltkriegs ist auf die politische Lage zurückzuführen, da nach der Kriegserklärung Japans an Deutschland (23.08.1914) die diplomatischen Kontakte abbrachen und keine japanischen Studenten mehr nach Berlin kamen. Die chinesischen Studenten zog es größtenteils erst nach dem Ersten Weltkrieg in die deutsche Hauptstadt. Die erhöhte Anzahl der chinesischen Ausgaben von Paulsens Büchern ist wohl darauf zurückzuführen. Eine chinesische Rezeption seiner Werke erfolgte also erst nach seinem Tod (vgl. ausführlich zur Paulsenrezeption in China Guo, 2010). Dafür spricht auch, dass keine Briefe von Chinesen in Paulsens Nachlass aufzufinden waren, dafür aber mehrere von Japanern.

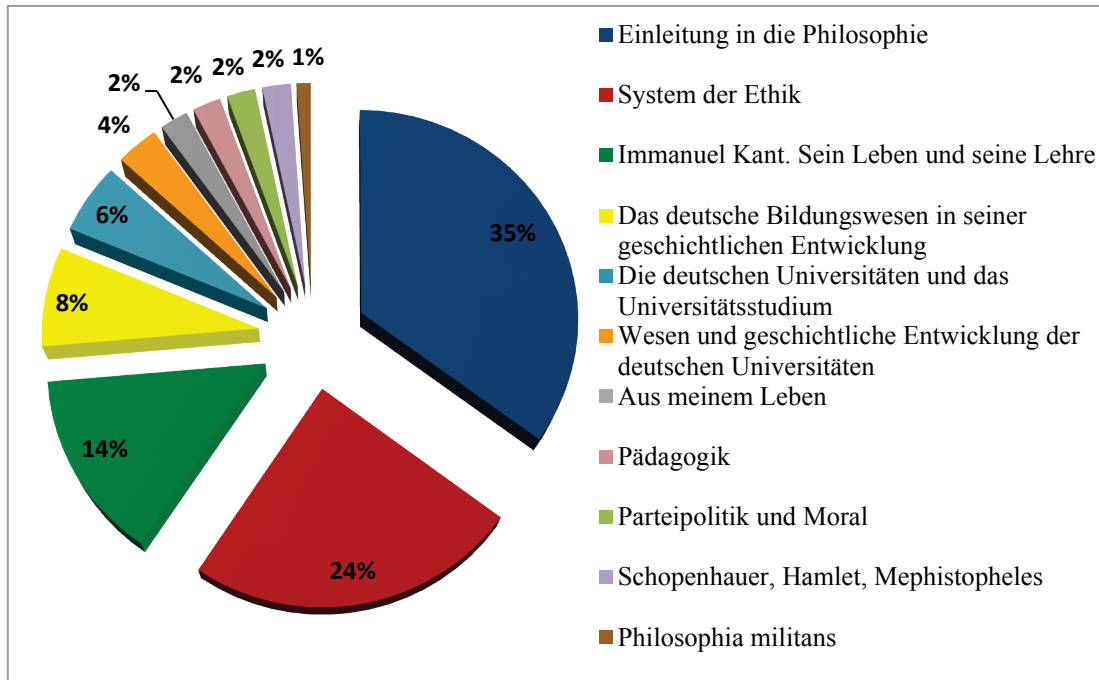


Abb. 15: Thematische Verteilung der übersetzten Titel von 1892–2009 (Daniela Bartholome)

Die prozentuale Verteilung der monografischen Übersetzungen nach Themen zeigt, dass mehr als 70 Prozent der Ausgaben Übersetzungen seiner philosophischen Werke waren. Folgende Bücher wurden am häufigsten übersetzt: „Einleitung in die Philosophie“ (32 Übersetzungen), „System der Ethik“ (22 Übersetzungen) und „Immanuel Kant“ (13 Übersetzungen). 18 Prozent (also 15 Übersetzungen) waren Translationen seiner Abhandlungen zum deutschen Bildungswesen. Seine posthum erschienenen Bücher wie die „Pädagogik“ (Paulsen, 1911) oder seine Autobiografie fanden kaum internationale Verbreitung.¹¹⁶ Die „Pädagogik“ erschien 1927 auf Spanisch und 1930 auf Finnisch, seine Biografie, übersetzt von Theodor Lorenz, erschien 1938 und erneut 1967 nur in englischer Sprache. Auch seine Schriften zum deutschen Bildungswesen sind größtenteils ausschließlich in englischer Sprache herausgegeben worden. Seine philosophischen Werke erschienen hingegen in fast allen genannten Sprachen.

¹¹⁶ Ein Grund für die geringe Aufnahme seines Werkes „Pädagogik“ könnte darin liegen, dass das Buch nur zu einem geringen Teil von Paulsen selbst verfasst wurde. Sein Schwiegersohn Willy Kabitz (Professor für Philosophie und Pädagogik in Münster) hat nach Paulsens Tod auf Wunsch der Witwe Laura Paulsen das Buch fertiggestellt. Die Grundlage dazu bildeten Vorlesungskonzepte. Paulsen selbst kam nur dazu, das erste Buch „Bildung des Willens“ und das erste Kapitel des zweiten Buchs „Unterrichtslehre“ zu schreiben (vgl. Paulsen, 1911, S. III–VI). Einen großen Teil der „Pädagogik“ verfasste also sein Schwiegersohn. Bei den von Paulsen selbst geschriebenen Buchteilen handelt es sich ebenfalls „in nicht unwesentlichen Umfang um umformulierte Texte aus früheren Publikationen“ (Drewek, 2002c, S. 122, Anm. 107). Sie entsprechen z. B. seinem Artikel „Bildung“ (Paulsen, 1903b) und enthalten Passagen aus seinem „System der Ethik“ (vgl. ebd.).

In einem Brief an seinen Freund Reuter sagte Paulsen 1904 über die japanischen Übersetzungen:

„Es wird Dir wie mir erstaunlich sein, daß ein Buch wie meine Ethik, das so sehr Deutsch gedacht u. empfunden ist, geeignet befunden wird, von sittlichen Dingen auch zu einer so fernen u. fremden Nation zu reden, als die japanische: ein starker Beweis, denke ich, für die tiefe Gemeinsamkeit menschlichen Empfindens“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 30.07.1904).

Die große Verbreitung seiner philosophischen sowie bildungshistorischen Werke im angloamerikanischen Raum können als Beleg für ihre hohe Bedeutung im Kulturtransfer gedeutet werden. Zugleich zeigt die abnehmende Anzahl seiner Übersetzungen spätestens ab dem Ersten Weltkrieg, dass die Intensität der Rezeption zu Lebzeiten Paulsens am höchsten war und sich eine dauerhafte Rezeption nur im englischsprachigen Bereich etablieren konnte. Nach dieser kurzen Skizze zu Paulsens Internationalität werden im Folgenden die Rezeption seiner Bestseller wie die „Einleitung in die Philosophie“ und das „System der Ethik“ sowie die Rolle der Übersetzer im deutsch-amerikanischen Kulturaustausch näher untersucht.

6.3 Bestsellertransfer

6.3.1 Paulsens philosophische Hauptwerke

1889 erschien Friedrich Paulsens „System der Ethik“. Bis 1913 wurde es in deutscher Sprache zehnmal und bis 1929 zwölfmal aufgelegt. Drei Jahre später wurde seine „Einleitung in die Philosophie“ herausgegeben. Bis 1912 erreichte das Werk 24 und 1929 schon 42 Auflagen (vgl. Drewek, 2002, S. 119). Aufgrund der hohen Auflagenzahlen kann man hier durchaus von Bestsellern sprechen. Neben seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ von 1885 gehörten die Philosophiebücher zu seinen „einflußreichsten Schriften“ (Kränsel, 1973, Bd. 1, S. 227), die auch in Übersee rezipiert wurden.

Paulsens Fachkollegen und die Mitglieder der Philosophischen Fakultät¹¹⁷ reagierten auf seine Bücher jedoch kritisch. Sie fanden sie zu unwissenschaftlich, ja geradezu populärphilosophisch (vgl. Münch, 1908, S. 340). Kränsel (1973) verdeutlicht anhand der „Einleitung in die Philosophie“: „Das Buch war so geschrieben, daß es

¹¹⁷ Vgl. zur Stellung Paulsens in der Philosophischen Fakultät Kränsel (1973, Bd. 1, S. 86–89).

auch von ‚einfachen‘ Leuten verstanden wurde – also konnte es kein ‚wissenschaftliches‘ Werk sein. Aber die ‚Öffentlichkeit‘ reagierte anders, als es die Rezensenten empfahlen [...]“ (Bd. 1, S. 227). Ähnlich waren die Reaktionen auf Paulsens „System der Ethik“ (vgl. S. 228). Sie wurde für viele Menschen zu einer Art „Hausbibel“ (Drewek, 1991, S. 186) und erfreute sich eines großen Absatzes auch dank eines „mäßige[n, D. B.] Ladenpreis[es, D. B.]“ (Paulsen, 2008, S. 300). Rudolf Lehmann (1855–1927), der nach Paulsens Tod dessen „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ mit dem Anhang „Der gelehrte Unterricht bis zum Weltkrieg. 1892–1914“ (Paulsen, 1919/21, Bd. 2, S. 695–797) fortsetzte, meinte, dass gerade seine „populärschriftstellerische“ (Lehmann, 1909, S. 195) Art ein Grund war, warum seine „Anschauungen in weite Kreise“ (ebd.) gelangten.

„Lebenshilfe“ (Kränsel, 1973, Bd. 1, S. 80) zu geben, war das erklärte Ziel der „Ethik“ Paulsens. Und so schrieb er (1896) in seinem Vorwort, dass „[...] dies Buch überhaupt nicht für Philosophen geschrieben ist [...]. Ich hatte Leser im Sinn, die, irgendwoher zum Nachdenken über die Fragen des Lebens angeregt, jemand suchen, der ihnen als Führer oder, wenn das zu anmaßend klingt, als Mitunterredner diene“ (Bd. 1, S. VIII). Münch (1908) urteilte in einem Nachruf im besten Sinne über das Werk, es sei ein „großes und schönes Lebenslesebuch“ (S. 339). Ähnlich verhielt es sich mit Paulsens „Einleitung in die Philosophie“. Spranger (1965) bemerkte zur Verbreitung: „Keine andere ‚Einleitung in die Philosophie‘ hat eine so hohe Auflagenzahl erreicht. Allgemeinverständlich zu wirken, lag in der Absicht des Verfassers“ (S. 244). Aber er meinte auch, dass beide philosophischen Werke „dem heutigen Leser blaß erscheinen“ (ebd.) müssten, was er auf eine „gewaltige[n] Vertiefung des Problembewußtseins, die fast stoßartig im Jahre 1900 begann und bis um 1933 angehalten hat“ (ebd.), zurückführte. Heute würden wir Paulsens philosophische Ausführungen „zur Philosophischen Propädeutik rechnen“ (S. 245). Die einst „lebensweckenden Bücher“ (ebd.) sind schon „total versunken und vergessen“ (ebd.). Diese philosophische Inaktualität Paulsens hatte sicherlich auch damit zu tun, dass er in seinen Werken u. a. zu Fragen seiner Zeit Stellung nahm. Von daher waren seine Bücher nur in einem zeitgenössischen Kontext verständlich und konnten in diesem Rahmen auch ihre Wirkung entfalten.

Beide Veröffentlichungen beruhten auf Paulsens philosophischen Vorlesungen an der Berliner Universität. Seine Vorlesung „Übersicht über die prinzipiellen Unterschiede philosophischer Systeme“ wurde 1892 in „Einleitung in die Philosophie“ umbenannt. Diese zweistündige öffentliche Vorlesung hielt er bis zum Erscheinen des Werkes jedes Wintersemester (vgl. Kränsel, 1973, Bd. 1, S. 77). Von 1881 bis 1889 hielt er seine Vorlesung über „Ethik mit Einschluß der Principien der Staats- und Gesellschaftstheorie“ (vgl. S. 80). Nach der Publikation seiner Vorlesungen bot er diese Kurse nicht mehr an. Kränsel (1973) meint dazu:

„Paulsen scheint hier nach einem bestimmten Plan vorgegangen zu sein, der es ihm ermöglichte, nach fortwährender Durchdringung eines bestimmten Gebietes in Form der Vorlesung das Ergebnis in Buchform zusammenzufassen, um so Kraft und Zeit für die Lösung weiterer ihn bedrängender Fragen zu finden“ (ebd.).

Die Teilnehmerzahlen verdeutlichen die Beliebtheit seiner philosophischen Vorlesungen. 1886 kamen bereits 300 bis 500 Hörer zu seiner „Einleitung in die Philosophie“, die Ethikvorlesung besuchten rund 50 bis 60 Hörer (vgl. LHA K, Briefsammlung Reichensperger, 38, Paulsen an Reichensperger vom 13.09.1886). Spranger (1965) betonte: „Dreihundert Hörer in einem Philosophiekolleg bedeuteten um 1890–1900 schon eine stattliche Zahl“ (S. 244). Dass seine Bücher trotz der Kritik der Fachkollegen und Rezensenten weiträumig zirkulierten, erklärte Paulsen (2008) folgendermaßen:

„Gunst oder Ungunst der Rezensenten hat für den Absatz des Buchs gar keine Bedeutung; Bücher pflanzen sich fort durch persönliche Empfehlung. Wenn es so ist, dann darf ich glauben, dass meiner ‚*Einleitung*‘ solche in besonders reichem Maß zuteilgeworden ist“ (S. 315).

In einem Dankschreiben anlässlich seines 60. Geburtstags im Jahr 1906 sagte er rückblickend, dass es immer sein Hauptanliegen war

„[...] die Philosophie aus der Isolierung, worin sie noch vor einem Menschenalter sich befand, herauszuführen und sie wieder in lebendige Beziehung zu der Bildung und den Aufgaben der Zeit zu setzen: Philosophie, so schien mir, ein unentbehrliches Element des Gesamtlebens, ohne das es Gesundheit und Harmonie nicht haben kann. [...] Philosophie soll den inneren Menschen frei machen, nicht binden, ihr Lehrer zum Selbstdenken anleiten, nicht zum Nachsprechen anhalten“ (in BArch, NL Spranger, N 1182/369).

Die Philosophie auch außerhalb des akademischen Milieus wieder weiten Kreisen zugänglich zu machen, war also der Beweggrund zur Anfertigung seiner philosophischen Hauptwerke (vgl. Kabitz, 1931, Sp. 1431).

„Er hat – ähnlich wie Kuno Fischer in Heidelberg – die Epoche der Dürre der deutschen Philosophie, die mindestens von 1870–1900 währte, dadurch überbrückt, daß er das Erbe der großen neuzeitlichen Denker erhielt [...]“ (Spranger, 1965, S. 244).

Die Philosophie war für Paulsen keine „Fachwissenschaft“ (Kabitz, 1931, Sp. 1432), sondern sie besaß einen „universal-synthetischen Charakter“ (Sp. 1431). Er stellte „[...] ihr Verhältnis zu den Einzelwissenschaften als das eines organisch wachsenden, auf einheitliche Welterkenntnis gerichteten Ganzen zu seinen Gliedern dar“ (Sp. 1431 f.). Die Philosophie war für Paulsen (1929) „[...] der einheitliche Inbegriff aller wahren Erkenntnis. Die Wissenschaften sind nicht außer und neben ihr, sondern als Glieder in ihr“ (S. 19). In seinen Darstellungen ist häufiger ein Bezug zu Lotze, Fechner, Schopenhauer und zu dem Psychologen Wilhelm Wundt erkennbar (vgl. Sp. 1432).

Deutsche Fachgenossen haben nach Münch (1908) „[...] die echte, strenge Wissenschaftlichkeit seiner [...] philosophischen Gesamtstellung angefochten, sehr im Unterschied vom Auslande, besonders von dem uns wissenschaftlich am nächsten stehenden Amerika, dessen beste philosophische Denker in der Gegenwart gerade mit Paulsen sich ziemlich nahe berühren“ (S. 340). Die dortige Verbreitung von Paulsens Schriften, insbesondere den philosophischen, zeugt von seiner Bekanntheit und Rezeption in Übersee (vgl. Anhang D: Englischsprachige Bücher von Friedrich Paulsen). Nicholas Murray Butler (1939) erinnerte sich:

“Paulsen was much touched by the appreciation accorded him in America, and when Professor Frank Thilly, then of the University of Missouri, translated his more important books into English he was much pleased as a young girl on going to her first ball” (Bd. 1, S. 123).

6.3.2 Von der Übersetzung bis zur Herausgabe

Schon kurz nachdem 1892 Paulsens „Einleitung in die Philosophie“ veröffentlicht wurde, wandten sich amerikanische Studenten und Gelehrte mit der Bitte an ihn, eine Übersetzung vorzunehmen. Die deutsche Ausgabe war in Amerika bekannt, da sie durch Frank Thilly in der “Philosophical Review”, aber auch im “International Jour-

nal of Ethics” erwähnt und besprochen worden war. Thilly, Professor für Philosophie an der Cornell University und ehemaliger Student von Paulsen, war einer der Ersten, der sich hinsichtlich einer Übersetzung mit ihm in Verbindung setzte:

„Seitdem mir Herr Prall erzählte dass Sie die Absicht hätten die soeben erschienene ‚Einleitung‘ herauszugeben, habe ich das Buch ungeduldig erwartet. Der Gedanke an eine baldige Übersetzung des Werkes ist sogleich in mir entstanden. Ich bin vollständig überzeugt dass eine englische Ausgabe der Einleitung von dem nicht Deutsch lesenden Theil meiner Philosophie liebenden Landsleute freudig und dankbar aufgenommen würde. Die Arbeit sollte freilich von einem reiferen philosophischen Kopf unternommen werden, aber die reiferen philosophischen Köpfe ‘have too many irons in the fire’ wie man hier zu sagen pflegt. Nun möchte ich Sie fragen ob Sie mir erlauben würden die Übersetzung zu unternehmen, d.h. freilich im Falle Sie noch keine Vorkehrungen in Betreff der Sache getroffen haben. Mir ist es lediglich darum zu thun den Studenten unserer Universitäten ein gutes Buch zugänglich zu machen, und das so bald wie möglich“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 08.11.1892).

Nur ein paar Tage später erreichten Paulsen weitere Übersetzungsanfragen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, King an Paulsen und Briefe R und Runkle an Paulsen). Er lehnte dankend ab. An Thilly schrieb er:

„In der That entspricht es ganz u. gar meinen Wünschen, wenn mein Buch auch den Studierenden drüben nützen könnte; und gewiß darf es sich eher hoffen, wenn es in Englischer Sprache vorliegt. Dennoch möchte ich die Übersetzung ein wenig hinausschieben. Es wird voraussichtlich schon im nächsten Jahr (1893) eine zweite Auflage gedruckt werden; die erste ist schon ziemlich verkauft. Dann würde der Übersetzung gleich die 2. A.[uflage, D. B.] zu Grunde gelegt werden können, was auch der amerikan. Ausgabe zu gute käme, schon für die Einführung. [...] Übrigens hab ich schon mit einem Freund drüben, Prof. Francke an der Harvard Univ., über eine Übersetzung gesprochen, aber noch keine Antwort. Ich weiß nicht, ob er mir irgend welche Vorschläge machen wird. Daß Sie eine gute Übersetzung geben würden, davon bin ich fest überzeugt. Ihre vollkommene Beherrschung der deutschen Sprache bürgt dafür“ (CUL, Thilly Papers, Collection 14-21-623, Box 1, Folder "Paulsen, Friedrich", Paulsen an Thilly vom 15.12.1892).

Paulsen hatte zunächst an seinen Freund Kuno Francke aus Harvard als Übersetzer gedacht und wollte aus strategischen Gründen die zweite Auflage der deutschen Fassung abwarten. Thilly bot ihm an, dass er im Falle einer Absage Franckes zur Verfügung stehen würde (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 22.02.1893). Paulsen konnte Francke zwar nicht für die Übersetzung seiner „Einlei-

tung in die Philosophie” gewinnen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 29.03.1891). Dieser spielte jedoch im Vorfeld der Übersetzung als Informant eine wichtige Rolle. Paulsen beauftragte ihn zum einen, Erkundigungen über Thilly einzuholen und bat ihn zum anderen, ihm ein geeignetes Verlagshaus in den USA vorzuschlagen. Als Verleger empfahl Francke ihm Henry Holt in New York, der damals zu den angesehensten amerikanischen Buchhändlern zählte und auch Franckes Bücher im Programm hatte. Im Sommer 1893 antwortete Francke Paulsen, dass er Nachricht vom Präsidenten der Cornell University Jacob Gould Schurman bezüglich Thillys Qualifikationen erhalten habe (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 30.06.1893). Schurman war über Paulsens Nachfrage überrascht, da Thilly doch zu dessen ehemaligen Studenten zählte. Dennoch informierte er Paulsen ausführlich über dessen wissenschaftlichen und beruflichen Werdegang. Thilly, 1865 in Cincinnati geboren, war Graduate an der University of Cincinnati gewesen und hatte anschließend vier Jahre an deutschen Universitäten studiert. Sein Dokortitel in Philosophie wurde ihm von der Universität Heidelberg verliehen. Von 1891 bis 1892 war er Fellow der Cornell University und von 1892 bis 1893 Instructor. Er fungierte als Mitherausgeber von Schurmans Zeitschrift “Philosophical Review”. Zum Zeitpunkt der Anfrage arbeitete er als Professor für Philosophie an der State University of Missouri. Sprachlich bescheinigte ihm Schurman, dass er Deutsch und Englisch gleich gut beherrschen und über einen klaren und sehr guten Schreibstil verfügen würde.¹¹⁸ Der Präsident empfahl Thilly uneingeschränkt als Übersetzer der „Einleitung in die Philosophie“, da er auch schon über Erfahrungen in der Translation deutscher Bücher verfügen würde (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schurman an Francke vom 26.06.1893). Thilly war Autor zahlreicher Philosophiebücher wie “Introduction to Ethics” (1900), “What is Philosophy” (1902) und “Psychology, Natural Science, and Philosophy?” (1906). Er war Gründer und Herausgeber der “University of Missouri Studies”, Herausgeber des “Journals of Ethics” sowie der “Kant-Studien”. Er gehörte zahlreichen philosophischen Gesellschaften als Mitglied an: der “American Philosophical Association”, der “American Psychological Association”, der “St. Louis Academy of Science”, der „Kant-Gesellschaft“ in Berlin und der „Spinoza Gesellschaft“ in Den Haag. 1904 wechselte

¹¹⁸ Faust (1912) gibt an, dass Frank Thilly „deutscher Abstammung“ (S. 210) war.

er an die Princeton University als Professor für Psychologie. 1906 kehrte er an die Cornell University zurück, wo er bis 1929 blieb. Für seine Leistungen wurden ihm die Ehrendoktorwürden der Universitäten Missouri (1909), Cincinnati (1913) und des Hobart Colleges (1922) verliehen. Thilly starb 1934 in Ithaca, New York (vgl. Hull, 1999a, S. 1 f.).

Frank Thilly erfüllte also alle Voraussetzungen eines kompetenten Übersetzers. Zudem hatte er Paulsens Vorlesungen über die „Einleitung der Philosophie“ selbst besucht und brachte von sich aus, wie erwähnt, großes Interesse mit, das Buch zu übersetzen. All das sprach sicherlich dafür, dass Paulsen ihm den Übersetzungsauftrag erteilte. Thilly war aber nicht nur als Übersetzer für Paulsens Buch tätig, sondern steuerte fortan auch alle Verhandlungen mit den amerikanischen Verlegern und kümmerte sich um die geschäftliche Abwicklung. Es ist daher nicht verwunderlich, dass kaum Briefe von Verlagshäusern in Paulsens Nachlass zu finden sind.

Der amerikanische Buchmarkt schien nach Einschätzung von Thilly für die Herausgabe der beiden Philosophiebücher von Paulsen bestens geeignet zu sein:

„Ich habe im Sinn Ihre Einleitung dazu zu benutzen meine Schüler in das Studium philosophischer Probleme einzuführen, weil ich weiss wie vortrefflich sich das Werk zu diesem Zwecke eignet. Ich habe die Hoffnung dass andere Universitäten diesem Beispiel bald folgen werden. Es wird in unserem Lande mehr und mehr der Brauch die besten deutschen Bücher als ‘text-books’ zu benutzen. So wird in kurzer Zeit Falckenberg’s ausgezeichnete Geschichte der neuen Philosophie in englischer Übersetzung erscheinen, und in vielen der besten Universitäten des Landes eingeführt werden. Auch Windelband’s Geschichte der Philosophie wird ein gleiches Schicksal erleben. Der kleine Zeller ist schon lange bei uns einheimisch. Ihr System der Ethik würde auch bald eine Ehrenstelle unter diesen für uns klassischen Werken einnehmen” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 20.06.1893).

Er verdeutlichte in seinem Schreiben, dass philosophiegeschichtliche Übersichtswerke gerne in die USA importiert und dort an den Universitäten als Lehrbücher genutzt wurden. Deutsche Philosophie im Anschluss an Kant, besonders Vertreter des deutschen Idealismus wie Hegel, Fichte, Schopenhauer und Schleiermacher, auf die sich auch Paulsen immer wieder bezog, wurden im ausgehenden 19. Jahrhundert in Amerika weit rezipiert.

Thilly erfragte die Konditionen und die Bereitschaft, das Buch ins Programm aufzunehmen bei verschiedenen angesehenen Verlagen wie Holt, Ginn und Macmillan an. Über die Ergebnisse informierte er Paulsen:

„Von der Firma Henry Holt & Co. erhielt ich vor einigen Monaten einen Brief worin sie den Wunsch aussprach die Veröffentlichung der Einleitung zu übernehmen. Auch Ginn & Co. von Boston wollen dieselbe herausgeben. Vor einigen Tagen habe ich diese beiden Verlagshandlungen sowie Macmillan & Co. ersucht mir ihre Vorschläge zu unterbreiten. Sobald ich von denselben Nachricht erhalte, werde ich Ihnen darüber Auskunft ertheilen. Wenn ich den Holtischen Vorschlag recht verstehe, so verpflichtet sich die Firma 10% royalty für die ersten 1200 Exemplare zu bezahlen, wenn innerhalb von fünf Jahren so viel Exemplare verkauft werden. Diese 10% werden uns nach Absatz der ersten 1200 gleich ausbezahlt. Wird die Zahl innerhalb der ersten fünf Jahre überschritten, so erhalten wir für jedes weitere Exemplar 20%. Ich werde mich bei Freunden erkundigen ob sie diesen Vorschlag gutheissen. Überhaupt werde ich mich bemühen von den Verlegern die allervortheilhaftesten Bedingungen zu erlangen um Ihnen dann selbst die Entscheidung darüber zu überlassen. Ich möchte Ihnen meine Dienste als Übersetzer unentgeltlich anbieten. Es würde mir in der That eine grosse Freude bereiten Ihre Einleitung hier einzuführen“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 20.06.1893).

Konkrete Verhandlungen für die Herausgabe der Übersetzung wurden schließlich mit dem Verlagshaus Holt in New York geführt, nachdem die anderen Verlage abgelehnt hatten. Henry Holt wollte vor einer endgültigen Entscheidung ein Probekapitel der „Einleitung in die Philosophie“ einsehen. Mehr als eine Übersetzung der „Einleitung in die Philosophie“ schwebte dem Verlag allerdings eine englische Fassung von Paulsens „System der Ethik“ vor (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 07.01.1894). Schon 1893 hatte Holt Paulsen deshalb persönlich angeschrieben:

“Several prominent university professors of Philosophy have expressed to us a desire to have your ‘Ethik’ available in an English dress for us as a text-book in their classes. No present text-book on the subject published in England or America is considered satisfactory. Will you do us the favor to inform us whether any arrangement has yet been made for an English translation of your book? [...] Have you any preference among American scholars for the task? Prof. Olin Templin, of the University of Kansas, Lawrence, Kansas, has had some correspondence with us about the matter” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H, Holt an Paulsen vom 10.01.1893).

Dass auch schon Anfang der 1890er Jahre Francke und Paulsen über eine Übersetzung der deutschen Ausgabe des „Systems der Ethik“ nachgeacht hatten¹¹⁹, belegt ein Brief Franckes an Paulsen, in dem er auch über ein Gespräch mit seinem Kollegen Josiah Royce berichtete. Francke schrieb, dass Paulsens Buch „bereits jetzt einen weitreichenden Einfluß im amerikanischen Denken ausübt[e, D. B.]“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 07.03.1891).

Francke hatte sich mit Royce über eine mögliche Übersetzung des „Systems der Ethik“ unterhalten: „Er [Royce, D. B.] meinte, daß allein denen die sich principiell mit Philosophie beschäftigen eine Uebersetzung kaum von Nöten sein würde. Dagegen hielt er dies für d.[as, D. B.] größere Publikum, Theologen insbesondere, sehr wünschenswerth“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 07.03.1891).

Auch Butler war über die Herausgabe begeistert. Er lobte Paulsen, dass er die „Grundlagen und historische Entwicklung der Moral ganz klar gemacht“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 29.01.1889) habe, und meinte, der „Standpunkt des ganzen Buches ist so modern!“ (ebd.).

Ein Blick in den National Union Catalog (1968) bestätigt, dass die bekannten Universitäten der Ostküste über alle seine Monografien und teilweise über seine Aufsätze in der Originalsprache verfügten und sie weitestgehend stets um die neuesten Auflagen ergänzten. Die englischsprachigen Übersetzungen waren also nicht die Erstan-schaffungen der Bibliotheken (vgl. S. 500–507). Auch Schurman benutzte das „System der Ethik“ als ein „text-book“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schurman an Paulsen vom 20.01.1896) in seinen Veranstaltungen. Walter Lorenzo Sheldon (1858–1907), ein ehemaliger Student von Paulsen, schrieb ihm, dass die Mitglieder der Ethischen Gesellschaft in St. Louis seine Abhandlung lesen würden (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe S, Sheldon an Paulsen vom August 1893).¹²⁰ Paulsens Werk war also in seiner deutschen Fassung durchaus verbreitet und in den USA bekannt.

¹¹⁹ Auch mit seinem deutschen Verleger Wilhelm Hertz führte Paulsen ab 1891 Gespräche über eine englische Übersetzung. Beide dachten jedoch an britische Verlagshäuser. Die angefragten Verlage lehnten indes eine Übersetzung ab (vgl. DLA, Cotta, Paulsen, Fasz. I, 57, S. 96–99).

¹²⁰ Vgl. zur Ethischen Bewegung Görgen (1933). Er führt an, dass Paulsen, obwohl er kein Mitglied der Ethischen Bewegung war, ihr doch „sehr nahe“ (S. 33) stand. Zu Paulsens nationalem Netzwerk gehörten einige Anhänger der deutschen Ethischen Bewegung wie Georg von Gizycki, Wilhelm Foerster, Friedrich Wilhelm Foerster, Paul Barth, Friedrich Wilhelm Döring und Ferdinand Tönnies. Eine

Über den vom Holt Verlag vorgeschlagenen Übersetzer Olin Templin hatte Francke ebenfalls Informationen eingeholt und erfahren, dass er zwar zwei Semester in Deutschland u. a. Philosophie studiert hatte und seit 1890 an der University of Kansas als Professor für Philosophie tätig war, seine Kenntnisse der deutschen Sprache waren für ein solches Unternehmen jedoch unzureichend. Francke riet Paulsen daher dringend davon ab, ihn zu engagieren (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 29.03.1891).¹²¹

Thilly kümmerte sich ab Sommer 1893 um die konkreten Verlagsabwicklungen. Paulsen beauftragte ihn nun nicht nur mit der Übersetzung seiner „Einleitung in die Philosophie“, sondern aufgrund des großen Interesses auch mit der Übersetzung seines Buches „System der Ethik“ (vgl. CUL, Thilly Papers, Collection 14-21-623, Box 1, Folder "Paulsen, Friedrich", Paulsen an Thilly vom 21.12.1893). Er schickte Thilly zunächst die deutsche Ausgabe seiner „Einleitung in die Philosophie“ und äußerte dazu den dringenden Wunsch, dass dieser auf einen „mässigeren Preis“ (CUL, Thilly Papers, Collection 14-21-623, Box 1, Folder "Paulsen, Friedrich", Paulsen an Thilly vom 06.07.1893) der Bücher achten möge, da auch die „Einleitung in die Philosophie“ in Deutschland nur 4,50 Mark kosten würde (vgl. ebd.).

Nach Thilly gestaltete es sich jedoch schwer, für dieses Buch einen Verleger zu finden:

„Macmillan & Co. bedauern es die Einleitung gegenwärtig nicht ‚verlegen‘ zu können. Mir schien es nach allem, als sei der gegenwärtige Augenblick nicht der günstigste für ein solches Unternehmen. Überall klagt man über den Gang der Geschäfte. Noch niemals ist das reiche Amerika in solch’ misslicher finanzieller Lage gewesen. Unter solchen Umständen, meine ich, wäre es zweckmässiger ein bischen zu warten. Meinen Sie nicht auch?“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 07.01.1894).

Zum selben Zeitpunkt wurde er vom Holt Verlag erneut darauf hingewiesen, dass es besser wäre, zuerst das „System der Ethik“ zu übersetzen, da an amerikanischen Universitäten ein Mangel an Lehrbüchern zu diesem Thema herrsche (vgl. ebd.). Im März begann Thilly daraufhin mit der Übersetzung dieses Werkes (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 05.03.1894). Die Zusammenarbeit mit

Untersuchung über Paulsens Standpunkt und seine Ansichten zu der Bewegung anhand der Auswertung seines Korrespondenznachlasses wäre sicherlich sehr aufschlussreich.

¹²¹ Olin Templin setzte sich um 1890 für eine Übersetzung des „Systems der Ethik“ selbst mit Paulsen in Kontakt (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Templin an Paulsen).

Holt führte im weiteren Verlauf allerdings zu Meinungsverschiedenheiten, die Thilly und Paulsen schließlich veranlassten, die Herausgabe des „Systems der Ethik“ bei Holt zu verwerfen. Der Verlag verlangte nämlich von Thilly, „die sogenannten anstössigen Stellen der Ethik auszumärzen“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 12.03.1894).

Man hatte Paulsen bereits im Rahmen der Verlagsverhandlungen mitgeteilt, dass sein Buch “would need some modification to suit the conditions of this country” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, Holt an Paulsen vom 10.01.1893). Folgende Veränderungen wurden vorgeschlagen:

“It might be desirable to omit the historical introduction, since a brief look is wanted and the history of Ethics is usually taken up separately here. The discussion of matters of temperance and religion would also, perhaps, need some retouching to suit the American point of view” (ebd.).

Thillys Antwort an den Verlag lautete: „Lieber keine Übersetzung als eine zusammengestoppelte!“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 12.03.1894). Die Korrespondenz gibt leider keinen Aufschluss darüber, welche Stellen genau von den Änderungen betroffen waren. Es könnte sich um Passagen gehandelt haben, in denen Paulsen seine Auffassung über die Moral darlegte. In seinem Buch (1889) vertrat er die Ansicht, es könne „keine allgemein-gültige Moral“ (S. 11) für alle Menschen geben. Daher besäße jedes Volk seine eigenen Moralvorstellungen. Er verdeutlichte dies am Beispiel der Monogamie, die für die zivilisierten Völker die beste Lebensform sei. Das müsse jedoch nicht unbedingt für solche Völker gelten, die diese Entwicklungsstufe noch nicht erreicht hätten (vgl. S. 13). Zur Verbindung von Moral mit der Religion meinte Paulsen, dass es Sittlichkeit durchaus auch ohne Religion geben könne (vgl. S. 328).

Seine Sichtweisen, befürchtete der Verlag wohl, könnte von einem Großteil religiöser Amerikaner missverstanden werden. Moral und Religion waren für viele Gläubige zu jener Zeit eng miteinander verbunden. Die Religion nahm in den traditionellen amerikanischen Colleges auf Unterricht und Erziehung starken Einfluss. “Education” (Campbell, 2006, S. 10) wurde verstanden als “[...] a process of inculcation through memorization and recitation of the central cultural values of the community, with religious and moral values being primary” (ebd.). In einem Brief an Paulsen beklagte

Thilly den in Amerika vorherrschenden Dogmatismus, der immer wieder die Lehrfreiheit an den dortigen Hochschulen einschränken würde:

„Die Kirche mischt sich gar zu gern in Angelegenheiten die sie gar nichts angeht, und unsren kleinmüthigen Professoren fehlt es oft an Muth ihre Meinungen frei auszudrücken. Anstatt der Wahrheit furchtlos nachzuforschen und die Ergebnisse ihrer Untersuchungen ehrlich und offen darzulegen, lassen sich die feigen Herren von den Glaubensartikeln der verschiedenen Sekten leiten. Anstatt sich Mühe zu geben die blinden Vorurtheile unsres Volkes auszurotten, unterwerfen sie sich selbst der öffentlichen Meinung. Es ist wahr, intellektuelle Ehrlichkeit im amerikanischen Lehrstuhl ist mit schädlichen Folgen verknüpft; wer in gewissen Fragen kein Blatt vor den Mund nimmt, dem kann es leicht passiren dass er öffentlich als Atheist und Jugendverderber denunciirt wird. Wer nicht in die Kirche geht muss ein lasterhafter Mensch sein, dem kann man die Jugend nicht anvertrauen! Der Kirchengänger auf der anderen Seite erwirbt sich Freunde, einflussreiche Freunde, die ihn unterstützen und befördern. Menschen dieser Klasse sind es die sich vor Ihrer Ethik bekreuzigen! Die Staatsuniversität von Missouri befindet sich in einem kleinen Meckernest, in welchem sich das Publikum gern um Sachen kümmert von denen es nichts versteht. Vordem ich meine jetzige Stellung annahm, bestand ich auf absolute Lehrfreiheit, die mir sonderbarer Weise gewährt wurde. Meine Ansichten über gewisse Dinge stimmen freilich nicht mit denen der Methodisten, Baptisten [...] Presbyterianer, und wie die guten Leute sonst heissen mögen, überein. Schon höre ich [...] um mich her, dann und wann das Wort Atheist, Ungläubiger! Sie sehen, der Scheiterhaufen existirt immer noch. Und im sogenannten freien Amerika!“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 12.03.1894).

Thilly unterbrach seine Übersetzung des „Systems der Ethik“ und begann sich, auch aufgrund der Unterstützung des Psychologen und Philosophen William James (1842–1910) von der Harvard University, nun auf die Übersetzung der „Einleitung in die Philosophie“ zu konzentrieren. James fand Paulsens Werk ein “wonderful book” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 30.05.1894) und hatte vor, die Übersetzung als “text-book” (ebd.) zu nutzen. Thilly schrieb Paulsen dazu glücklich: „Das meint ganz einfach dass die Einleitung in unserem Lande populär wird, denn Professor James ist ohne Zweifel unser bedeutendster Philosoph“ (ebd.).

Unabhängig von Thilly hatte William James schon ein Jahr nach dem Erscheinen der „Einleitung in die Philosophie“, damals noch als Unbekannter, zu Paulsen Kontakt aufgenommen, da er ihm mitteilen wollte, wie sehr er das Werk schätzte:

“Your conclusions are in many ways different from those to which I find myself drawn, and I cannot help seeking a philosophy somewhat more supra-naturalistic, in which (as in the Christian mythology) the principle of perfection shall appear more positively eternal, and the world of modern experience in some way more lofted and wrong, so that redemption, and not mere progress, shall appear the law of life. I say I can’t help seeking such a philosophy, I don’t say that I have found it; and I say so at the outset, so that I may go on to say with all the greater emphasis that this divergence of view on my part hardly diminishes my sense of the extraordinary value of your book. It is a prototype of the style and manner in which the definitive philosophy, when found, will have to be written, so that all good men may take it into their minds; and its own doctrines are so simple and reduced to essentials that almost anything that can exist in the way of future truth can be added unto them and take its natural place along with them. [...] It is a great act, to have written such a book, and it must have an incalculable, educative effect on opinion both on laymen and experts, in every country. Don’t be disturbed at the cold way which certain professor will be sure to receive it. It makes an epoch, and is an altogether new model in philosophic literature for the future to copy” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, W. James an Paulsen vom 27.04.1893).

Friedrich Paulsen und William James blieben von diesem Zeitpunkt an in brieflichem Gedankenaustausch verbunden (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, W. James an Paulsen sowie HLHU, W. James Papers, MS Am 1092 (651–654), Folder "Paulsen, Friedrich"). Thilly und der Verleger Henry Holt konnten James deshalb dafür gewinnen, ein Vorwort für die englischsprachige Ausgabe zu verfassen. Er übernahm diese Aufgabe gerne, auch wenn er meinte, dass es eigentlich keiner Einführung bedürfe (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, W. James an Paulsen vom 04.05.1895). Das Vorwort des angesehenen Gelehrten sollte jedoch dazu dienen, den Buchverkauf zu erhöhen. James fasste darin die Kernaussagen Paulsens für den amerikanischen Leser zusammen und stellte den deutschen Philosophen vor. Er versäumte es nicht zu erwähnen, dass bereits ein Werk von Paulsen auf dem amerikanischen Buchmarkt erhältlich war, nämlich “The German Universities: Their Character and Historical Development” aus demselben Jahr, also 1895, übersetzt von Edward D. Perry und eingeleitet von Nicholas Murray Butler (vgl. Paulsen, 1895b). James lobte Paulsens klaren Schreibstil “[...] of which even English readers must feel the euphony as well as admire the clearness, and which [...] reveals his heart as much as it displays his technical mastery” (James, 1904, S. iii). Besonders hob er hervor, dass

Paulsen in seiner „Einleitung in die Philosophie“ zeige, dass Naturalismus und religiöser Glauben zwei verträgliche Seiten des Lebens seien. Dessen Standpunkt zum psychophysischen Monismus fand er sehr überzeugend (vgl. S. iv): “[...] for his statement is untechnical, undogmatic, classical in expression, and absolutely sincere. I should go so far as to say that his exposition of the naturalistic view as a whole is by the superiority of its form calculated to supersede all previous general statements [...]” (S. v). Paulsen zählte die Philosophie zu den Wissenschaften und meinte daher, dass sie sich auf den Verstand beziehe, im Unterschied zur Religion, die auf dem Glauben aufbauen würde (vgl. ebd.). Die Religion dagegen entsprang für Paulsen (1929) aus dem Erleben und nicht aus dem Denken (vgl. S. 4). Er versuchte, durch seinen idealistischen Monismus die religiöse Weltanschauung mit der wissenschaftlichen Naturerklärung zu versöhnen. Auch das Leib-Seele-Problem wurde bei ihm durch einen psychophysischen Parallelismus gelöst (vgl. S. 9 f., S. 98 f., S. 291). Diese Auffassung teilte er mit Gustav Theodor Fechner (1801–1887) und Herbert Spencer (1820–1903), doch unterschied er sich von ihnen in der Betonung des voluntaristischen Elementes, das das Willensleben zum entscheidenden Faktor erhob (vgl. Lehmann, 1909, S. 191). Gott war für Paulsen “the soul of the world” (James, 1904, S. v).

James „schützte“ abschließend das Buch bereits im Vorwort vor möglichen Kritiken: “The very charm and untechnicality of this style will be accounted a crime by readers who believe that only what is *streng wissenschaftlich* can be counted true” (S. vi). Er schätzte an Paulsen dessen “*anti-absolutism*” (S. ebd.). Er pries die “Introduction to Philosophy” als sehr gutes “text-book” (s. vii) an und versicherte, dass er es schon in seinen Kursen ausprobiert habe und die Studenten vollste Zufriedenheit mit dem Text gezeigt hätten.

Paulsens “Introduction to Philosophy” wurde bis in die 1970er Jahre immer wieder vom New Yorker Verlag Henry Holt herausgegeben (vgl. Anhang D: Englischsprachige Bücher von Friedrich Paulsen).

William James’ Geste blieb von Seiten Paulsens nicht ohne Gegenleistung. 1899 erschien James’ Buch „Der Wille zum Glauben und andere popularphilosophische Essays“. Für dieses Werk schrieb nun Friedrich Paulsen seinerseits ein Vorwort, der Übersetzer war sein Freund Theodor Lorenz (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe

H–K, W. James an Paulsen vom 08.06.1899). Paulsen besserte dessen Übersetzung immer wieder nach und sah das Buch vor dem Druck nochmals durch (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Lorenz, Lorenz an Paulsen vom 06.06.1898, 03.08.1898, 10.10.1898, 20.10.1898, 29.11.1898, 08.12.1898, 16.01.1899, 27.02.1899, 28.02.1899, 28.07.1899). Er scheint sich persönlich um die Aufnahme des Buches beim Frommann Verlag (Stuttgart) gekümmert zu haben, mit dem er durch sein Kant-Buch, das in der Reihe Frommanns Klassiker der Philosophie im Jahr 1898 erschienen war, selbst in guter geschäftlicher Verbindung stand (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Hauff an Paulsen vom 29.04.1898, 14.09.1898 und Briefe F, Frommann Verlag an Paulsen vom 27.02.1899).

1907 sollte abermals ein Buch von William James (1925) auf den deutschen Buchmarkt kommen: „Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit. Materialien und Studien zu einer Psychologie und Pathologie des religiösen Lebens“. Paulsen hatte das Buch auf Englisch gelesen. Begeistert schrieb er an James:

„Was Sie bieten, das ist etwas anders als der Inhalt der üblichen Religionsphilosophen oder Religionsgeschichten: Sie bringen nicht ein wüstes Chaos von Aberglaubensformen [...] der Menschheit, auch nicht eine Geschichte theologischer Meinungen über Religion [...], sondern eine Sammlung von Dokumenten, in denen sich das wirklich religiöse Erleben von Menschen höchst entwickelten geistigen Lebens und intimster Selbstdarstellung spiegelt: Religion in ihrer Wirklichkeit“ (HLHU, W. James Papers, MS Am 1092 (651–654), Folder "Paulsen, Friedrich", Paulsen an James vom 16.10.1902).

Auch in diesem Buch traten Gemeinsamkeiten zwischen beiden Philosophen deutlich zutage. Paulsen fragte bei James nach, ob er schon an eine deutsche Übersetzung gedacht hätte, er würde ihm gerne seine Dienste anbieten (vgl. ebd.). Er half William James bei der Verlags- und Übersetzersuche. Frommann wollte es dieses Mal nicht herausgeben, zu ungünstig verlief wohl der Verkauf des Vorgängers „Der Wille zum Glauben“ (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Frommann Verlag an Paulsen vom 07.03.1904). Paulsen konnte daraufhin die Buchhandlung Hinrichs in Leipzig für eine Herausgabe gewinnen. Sein Name und sein Versprechen, dass er ein Vorwort für das Werk verfassen würde, gaben dazu den Ausschlag (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, Hinrichs an Paulsen vom 03.03.1904). Als Übersetzer wurde der Religionsphilosoph Ernst Gustav Georg Wobbermin (1869–1943) gewonnen, der mit Paulsen im engeren privaten Kontakt stand (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe W, Wob-

bermin an Paulsen). Der übernahm schließlich auch statt Paulsen das Schreiben eines Geleitwortes (vgl. James, 1925, S. I–XXXI). William James war Paulsen für sein Engagement sehr dankbar (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, W. James an Paulsen vom 27.03.1904). Dieser wechselseitige Austausch zwischen Friedrich Paulsen und William James und die Unterstützung, die die beiden Gelehrten sich in der Verbreitung ihrer Werke in den USA und Deutschland gaben, zeigt, dass der wissenschaftliche Kulturtransfer stark an Personen und deren Reputation gebunden war. Paulsen betätigte sich hier selbst als Importeur. Diese Rolle ist in der Forschung bisher nur unzureichend beachtet worden.

William James beschäftigte sich in seiner Religionstheorie mit dem „konkurrierende[n, D. B.] Verhältnis zwischen Wissenschaft und Religion“ (Baader, 2005, S. 51). Gleiches fand sich auch in den ethischen Schriften von Paulsen. James’ Hauptwerk “The Varieties of Religious Experience” von 1902, das ab 1907 in deutscher Übersetzung erhältlich war, ist eines der „bedeutendsten religionspsychologischen Werke überhaupt“, so Baader (S. 52). Sie erklärt: „Das Bahnbrechende an der Studie ist, die individuelle religiöse Erfahrung und nicht Lehren, Dogmen und Glaubenssysteme zum Ausgangspunkt einer Theorie der Religion zu machen“ (ebd.). In James’ Werk “A Pluralistic Universe” von 1909, dass aus seinen Oxforder Vorlesungen hervorgegangen war (vgl. S. 58), nahm dieser im Kapitel “The Types of Philosophic Thinking” mehrmals Bezug auf Paulsen (vgl. James, 1909, S. 18–22). In der deutschen Übersetzung aus dem Jahr 1914 fehlen diese Passagen, die Seiten wurden aus dem Buch gekürzt (vgl. James, [1914] 1994). Im Original zog James (1909) z. B. Paulsens Aufsatz „Die Zukunftsaufgaben der Philosophie“ (vgl. Paulsen, 1908c) heran, wenn er über den philosophischen Schreibstil sagte:

“[...] and if by chance any one writes popularly and about results only, with his minds directly focused on the subject, it is reckoned *oberflächliches zeug* and *ganz unwissenschaftlich*. Professor Paulsen has recently some feeling lines about this over-professionalism, from the reign of which in Germany his own writings, which sin by being ‘literary’, have suffered loss of credit. Philosophy, he says, has long assumed in Germany the character of being an esoteric and occult science. There is a genuine fear of popularity” (James, 1909, S. 18).

An dieser Stelle verteidigte er indirekt die von Fachkollegen als populärwissenschaftlich verschrieenen Philosophiebücher Paulsens und postulierte abschließend:

“Great is technique, results are greater” (ebd.). James beschrieb in einem Brief seine Nähe zu Paulsens Theorien: “It is curious how I differ with you in opinions (being pluralistic etc) and yet how I sympathize with you a spirit!” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, W. James an Paulsen vom 04.05.1895). In einem anderen Brief legte er dar: “I use your ‘Introduction’ in my classes, & your own attitude there about Belief combines beautifully with my own” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, W. James an Paulsen 23.05.1897). Und Paulsen schrieb James zu dessen Buch “The Will to Believe”:

„In dieser Sammlung tritt mehr noch als in Ihrer Psychologie Ihr persönliches Empfinden und Denken hervor; ich empfinde darin mit lebhaftester Sympathie verwandte Züge. So gleich in dem ersten Aufsatz: The Will to Believe, der der Sammlung den Namen gegeben hat. [...] ich denke diese Dinge eben wieder durch an der Hand des alten Kant, der in der deutschen Philosophie zuerst diese Gedanken [...] gelegt hat; ich soll nämlich den Kant für meine Sammlung ‚Philosophische Klassiker‘, in Monographie [...] bearbeiten. Da war es mir eine grosse Freude, bei Ihnen dieselbe Anschauungsweise, die bei Kant mit solcher Mühsal herausgebracht wird, in so vollendeter Klarheit dargelegt zu finden. Das [...] Handeln, dem Denken vorangeht, ist nie überzeugender gesagt worden“ (HLHU, W. James Papers, MS Am 1092 (651–654), Folder "Paulsen, Friedrich", Paulsen an James vom 07.05.1899).

Immanuel Kant wurde zu ihrem häufigsten Korrespondenzthema. In seinem Aufsatz über „Das Verhältnis des Pragmatismus zu Kant“ schrieb Lorenz (1909) über die beiden Gelehrten:

„In seinem [Paulsens, D. B.] zuerst 1898 erschienenen Buche über Kant kam er dann auf eben diese Frage zurück und nannte hier auch das Buch von James ausdrücklich als eine ‚vortreffliche Durchführung‘ seines eigenen Gesichtspunktes. Insofern Kant das Gebiet der theoretischen Vernunft einschränkte, um dem praktischen Glauben Platz zu machen, stehen Paulsen und James mit ihm durchaus auf ein und demselben Boden: beide verteidigen die Rechte eben dieses Glaubens gegenüber den Ansprüchen des Wissens. Die Weiterentwicklung des Pragmatismus bestand nun in der energischen Durchsetzung des Gedankens, dass der Glaube auch in dem Sinne primär ist, dass überhaupt alles Wissen erst aus ihm hervorgegangen ist [...]“ (S. 13 f.).

Gonon (2005) stellt fest, dass sich Paulsen in seinem Kant-Buch „gegenüber dem Pragmatismus erstaunlich offen“ (S. 186) äußerte. Welche Wirkungen er gehabt hätte und ob sich Paulsen tatsächlich später dieser Richtung noch mehr zugewandt hätte, bleibt ungeklärt, da sein Tod im Jahr 1908 dies verhinderte. Lorenz (1909) dazu:

„Mir scheint, dass Paulsens Stellung zu Kant in mehr als einer Weise dem Pragmatismus zugewandt ist, und dass sich von seinem ethischen ‚Energismus‘ dasselbe sagen lässt. [...] Aus einem Briefe an einen gemeinsamen Freund scheint hervorzugehen, dass er meiner wenige Wochen vor seinem Tode erschienenen Interpretation des Pragmatismus sympathisch gegenüberstand, und eine ganz unverkennbare Reminiszenz finde ich in seiner Abhandlung über ‚Wissenschaftliche Fortbildungskurse für Oberlehrer‘ im Oktoberheft des ‚Pädagogischen Archivs‘, an die er erst wenige Tage vor seinem Tode die letzte Hand gelegt hat: ‚Die neuen Wahrheiten kommen als Hypothesen zur Welt‘“ (S. 33 f.).

Schneider (1957) konstatiert, dass der Pragmatismus nach James auf die Religion einen Einfluss nahm, der „popularisierend und sentimentalisiert“ (S. 327) war. Er fasst abschließend zusammen: „James erschütterte sowohl die Theologen als auch die Philosophie durch die leichte weltmännische Weise, mit der er ihre ‚tiefsten‘ Probleme behandelte“ (ebd.). Wer Paulsens Philosophiebücher heute liest, könnte zu einem ähnlichen Schluss gelangen. Nach Lorenz (1935) hatte Paulsen 1908 noch mit Althoff ein Gespräch darüber geführt, einen Artikel über den philosophischen Pragmatismus für die „Internationale Wochenschrift“ zu verfassen. Er sollte darin seinen Standpunkt darstellen. Leider kam es aufgrund seiner Krankheit nicht mehr dazu. Der Artikel hätte sicherlich seine Stellung zum Pragmatismus klären können (vgl. S. 168).¹²²

Zurück zur Übersetzung von Paulsens Buch „System der Ethik“. 1896, ein Jahr nach dem Erscheinen der „Introduction to Philosophy“, ging Thilly schließlich daran, Paulsens „System der Ethik“ zu übersetzen. Unterstützung fand er dieses Mal bei Jacob Gould Schurman (1854–1942), dem Präsidenten der Cornell University, der seit Anfang der 1880er Jahre zum Netzwerk Paulsens gehörte. Schurman versprach ihm und Paulsen, die Übersetzung mit seiner Hilfe in Universitätskreisen bekannt zu machen, u. a. durch seine Zeitschrift „Philosophical Review“ (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 05.03.1894).

Thilly erschien das zweibändige Buch „System der Ethik“ zu umfangreich und er dachte an eine verkürzte Ausgabe (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 27.06.1895). Er schlug Paulsen daher vor, „zuerst das zweite und dritte Buch zu veröffentlichen und die anderen Bücher später nachfolgen zu lassen“ (HUB,

¹²² Die Verbindungen zwischen James und Paulsen könnten durch das Hinzuziehen anderer Quellen bestimmt noch weiter differenziert werden, das kann in meiner Arbeit jedoch nicht geleistet werden.

UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 12.09.1895). Zur Herausgabe der veränderten Ausgabe konnte er die Firma Scribner in New York gewinnen, die das Buch zu einem Ladenpreis von 3 Dollar herausbringen wollte (vgl. ebd.). Der Verlag entschied zur Freude Thillys, dass auch noch der erste Teil des Buches veröffentlicht werden sollte (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 21.11.1897). Paulsen war mit der Kürzung seines Werkes durchaus einverstanden. Er meinte, dass die ausgesuchten Kapitel sicherlich auch die interessanteren Abschnitte für die amerikanische Leserschaft seien. Daher wollte er selbst ein Vorwort für das amerikanische Publikum verfassen, um in das Buch eingehender einzuführen (vgl. CUL, Thilly Papers, Collection 14-21-623, Box 1, Folder "Paulsen, Friedrich", Paulsen an Thilly vom 27.09.1897). „A System of Ethics“ erschien 1899, übersetzt auf der Grundlage der vierten deutschen Auflage. Nur die Einleitung und die ersten drei Bücher des Originals wurden schließlich abgedruckt, darunter die Kapitel: „Einleitung. Wesen und Aufgabe der Philosophie“, „Erstes Buch. Umriß einer Geschichte der Lebensanschauung und Moralphilosophie“, „Zweites Buch. Grundbegriffe und Prinzipienfrage“ und „Drittes Buch. Tugend- und Pflichtenlehre“ (vgl. Paulsen, 1899a). In seinem kurzen Vorwort als Übersetzer schrieb Thilly zur Begründung seiner Textauswahl:

“Owing to a desire on the part of the publishers not to increase the dimension of this volume [...] I have [...] leaving out for the present the ‚Umriss einer Staats- und Gesellschaftslehre‘. I have also omitted the seventh and eight sections of the sixth chapter in Book III., which discuss the *duel*, [...] in my belief, the subject does not have the same interest for us Americans as for the Germans” (Paulsen, 1899a, S. vi).

Für die englischsprachige Ausgabe hatte Thilly Anmerkungen und Literaturhinweise eingefügt.

Wie eingangs erwähnt, bildeten die englischsprachigen Übersetzungen häufig die Vorlage für Übersetzungen in andere Sprachen. Die englische Ausgabe des „Systems der Ethik“ enthielt, wie oben beschrieben, nur ausgewählte Teile des deutschen Originals. Das führte dazu, dass die chinesischen und japanischen Übersetzungen ebenfalls nur diese Kapitel enthielten (vgl. Guo, 2010, S. 20).

Über die Verkaufszahlen der englischen Ausgabe ist leider nichts bekannt, allerdings ist sie bis 1911 mehrfach neu aufgelegt worden. Die „Einleitung in die Philosophie“ scheint jedoch das meist gelesene Buch Paulsens in Amerika bzw. im englischspra-

chigen Raum gewesen zu sein. Die Nutzungsrechte der amerikanischen Übersetzungen wurden sehr schnell auch von britischen Verlagen erworben (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 07.11.1894; Anhang D: Englischsprachige Bücher von Friedrich Paulsen).

Paulsens drittes großes Werk, sein Kant-Buch, erschien 1902 unter dem Titel „Immanuel Kant. His Life and Doctrine“ (Paulsen, 1902b) ebenfalls im Scribner Verlag. Es wurde von den beiden Professoren der Cornell University James Edwin Creighton (1861–1924) und Albert Lefevre (1870–1928) übersetzt. Beide waren Freunde von Thilly. Die Idee zu dieser Übersetzung ging erneut auf ihn zurück, auch die beiden Übersetzer waren von ihm vermittelt worden (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 21.11.1897).¹²³

1908 erschien die von Theodor Lorenz angefertigte Übersetzung von „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung“ im Scribner Verlag. Im Vorfeld hatte Paulsen zwar bereits bei Thilly angefragt, ob er erneut für ihn tätig werden könnte. Gesundheitlich schon angeschlagen machte sich Paulsen jedoch Gedanken um Lorenz, der in England ohne Aufgabe und Einkommen lebte. Daher wurde ihm schließlich die Translation übertragen und Thilly verhandelte mit dem Verlag (vgl. CUL, Thilly Papers, Collection 14-21-623, Box 1, Folder "Paulsen, Friedrich", Paulsen an Thilly vom 04.05.1906).

Im selben Jahr war Thilly mit der Veröffentlichung eines weiteren Buches von Paulsen beschäftigt. Zusammen mit dem William Wilson Elwang, einem Geistlichen der Presbyterianischen Kirche in Missouri, gab er „The German Universities and University Study“ heraus (vgl. Paulsen, 1906e).

Bis auf das von Perry übersetzte Werk „The German Universities: Their Character and Historical Development“ von 1895 war Thilly an allen Übersetzungen Paulsens beteiligt, entweder als Übersetzer oder als Mittelsmann für die Verlage oder beides. Fast alle Publikationen erschienen im Verlag von Scribner in New York.

¹²³ Von Creighton und Lefevre waren keine Briefe im Nachlass von Paulsen aufzufinden. In den Briefen Thillys an Paulsen gibt es eine Lücke von neun Jahren, die diesen Übersetzungszeitraum mit umfasst. Auch in Paulsens Briefen an Thilly fehlen einige Jahre, u. a. die Zeitspanne der Übersetzung des Kant-Buchs. Es ist aufgrund der erhaltenen Korrespondenz zu vermuten, dass auch zu dieser Zeit ein Briefwechsel stattgefunden haben muss. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch die Übersetzung des Kant-Buchs von Thilly gesteuert wurde und er zusammen mit Paulsen die nötigen Absprachen traf.

6.3.3 Die Rezeption der philosophischen Bestseller

Ein Jahr nach dem Erscheinen der „Introduction to Philosophy“ meldete Thilly über die Verkaufszahlen an Paulsen, dass die erste Auflage von 500 Stück Anfang 1896 fast ausverkauft sei. Trotzdem war Thilly mit dem Verkauf unzufrieden, da das Buch ihm noch zu „wenig bekannt“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 01.01.1896) schien. Er beklagte immer wieder, dass sich der Holt Verlag nicht genügend um die Verbreitung des Werkes auch außerhalb der Universitätskreise bemühen würde (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 12.09.1897). Bis Juni 1896 verkauften sich weitere 374 Exemplare (vgl. ebd.) und bis Juni 1897 kamen noch 695 Exemplare hinzu (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 01.05.1898). In einem Brief teilte Thilly Paulsen 1897 mit, dass die amerikanischen Professoren Bedenken hätten, sein Buch in ihren Klassen zu verwenden:

„Wer das Buch liest ist entzückt darüber und wundert sich dass er es nicht vor Jahren in die Hände bekommen hat. Die meisten Professoren der Philosophie in unserem Lande fürchten sich jedoch die Einleitung als Text-book zu benutzen. ‘I wish I could use Dr. Paulsen’s magnificent volume in my classes, sagte kürzlich einer dieser [Herren?, D. B.], but it’s impossible. I should lose my position in a week.’ Viele meiner Freunde verwundern sich darüber dass ich den Muth habe hier unten in Missouri Ihre Philosophie vorzutragen, und erwarten täglich dass mir etwas zustösst. Wir haben einen neuen Board of Trustees; an dessen Spitze steht ein Methodistenprediger der gesagt haben soll dass er zwei Ketzern den Garaus machen will: ‚dem Professor der Biologie, der an die Descendenztheorie glaubt, und dem Professor der Philosophie, der ein Gottesläugner und Verderber der Jugend ist‘“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 12.09.1897).

Campbell (2006) verdeutlicht, dass den traditionellen amerikanischen Colleges oftmals Präsidenten vorstanden “[...] who were guide the intellectual and religious life of the institution. Part of this guidance involved the hiring and oversight of the instructors” (S. 11 f.). Im sogenannten “senior year” (S. 11) mussten alle Studenten an den Colleges zwar Philosophie belegen, die Kurse waren jedoch durch eine religiöse Ernsthaftigkeit bestimmt. Oftmals wurden sie direkt von den Collegepräsidenten angeboten, die selber zumeist Geistliche waren (vgl. S. 12). Campbell stellt fest, dass dieser Unterricht gehalten wurde “in a fashion more dogmatic than philosophical, to insure the inculcation of the proper interpretation of the material” (ebd.). Philosophie

wurde demzufolge an vielen alteingesessenen Colleges noch als religiöses Thema behandelt. In Zusammenhang mit der Transformation des höheren Bildungswesens fand ein sukzessiver Modernisierungsprozess statt. Er führte zu neuen Bildungsidealen und stellte vermehrt die Wissenschaft sowie die Lehr- und Lernfreiheit in den Vordergrund (vgl. S. 19 ff.). Campbell (2006) nennt drei Gründe für diese Veränderung:

“The first was the impact of contemporary science and technology on American thinking. The second was the increasing democratizing of American higher education. The third was the impact of the German system of higher education. As a result of these three factors, higher education in America was fundamentally changed; and the practice of academic philosophy was changed with” (S. 18).

Es gestaltete sich daher in der Anfangszeit nicht gerade leicht, die “Introduction to Philosophy” von Paulsen an den Universitäten und Colleges einzuführen. Thilly nutzte das Buch trotz Gegenwehr der Trustees in seinen Veranstaltungen und konnte 1896 Paulsen mitteilen, dass die Übersetzung an den Universitäten Harvard, Michigan, Wisconsin, Virginia, Minnesota, Illinois und am Rutgers sowie Williams College eingeführt worden sei (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 25.01.1896). Schon im Erscheinungsjahr 1895 gingen zahlreiche Zuschriften von Hochschulprofessoren im Verlag von Henry Holt ein, die ihn zu dem Buch beglückwünschten.¹²⁴ Sie sprachen durchweg von einer sehr gelungenen Übersetzung und davon, dass sich das Buch hervorragend als “text-book” für den Philosophieunterricht eignen würde. Einige wollten auf die “Introduction to Philosophy” in ihrem Unterricht verweisen, andere verwendeten sie als Grundlagenlektüre für ihre Kurse. Den meisten Nutzen hielt das Buch wohl für den studentischen Anfänger bereit (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 25.01.1896). Lorenz berichtete 1935 über das Werk: “Mention of Paulsen’s name in America frequently calls

¹²⁴ Folgende Universitätsprofessoren waren unter den Einsendern: Andrew C. Armstrong, Wesleyan University; George A. Coe, New York University; Noah Davis, University of Virginia; Trumbull G. Duvall, Wesleyan University; Edward H. Griffin, Johns Hopkins University; Alfred H. Lloyd, University of Michigan; Melbourne S. Read, Colgate University; Jacob G. Schurman, Cornell University; James Seth, Brown University; Walter Smith, Lake Forest University; John W. Stearns, University of Wisconsin sowie Harry K. Wolfe, University of Nebraska. Ebenso schrieben folgende Collegeprofessoren an den Holt Verlag: Walter G. Beach, Marietta College; Jacob Cooper, Rutgers College; Ferdinand C. French, Vassar College; Harry N. Gardiner, Smith College; William De Witt Hyde, Bowdoin College sowie John E. Russell, Williams College. Die meisten von ihnen standen nicht in einem persönlichen Briefkontakt mit Paulsen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 25.01.1896).

forth the spontaneous response: ‘Oh, yes! I first learned philosophy from his *Introduction!* In the late Dr. Thilly’s translation [...] was a widely used text-books for many years” (S. 160). Diese Einführung der “Introduction to Philosophy” kann schon alleine als Erfolg gewertet werden und begann wohl zuerst an denjenigen amerikanischen Institutionen, die sich zu modernen Universitäten umstrukturierten.

Elisha Benjamin Andrews (1844–1917), Präsident der Brown University, fragte 1897 bei Paulsen an, das zweite Kapitel der “Introduction to Philosophy” separat für sein Buch mit dem Titel “The Problem of Cosmology” benutzen zu dürfen. Es erschien 1901 im Verlag der Ivy-Press (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe A, Andrews an Paulsen vom 13.08.1897). Darüber hinaus erhielt Paulsen auch persönliche Briefe von amerikanischen Professoren, die das Buch in ihren Kursen lasen. William Caldwell, Professor für Moralphilosophie an der Northwestern University of Evanston, nutzte die “Introduction to Philosophy” und das “System of Ethics” auch für höhere Semester (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Caldwell an Paulsen vom 23.07.1900). Nicholas Murray Butler, Präsident der Columbia University, setzte die Übersetzung ebenfalls im Unterricht ein (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen vom 15.04.1892). Walter Goodnow Everett, Philosophieprofessor an der Brown University, ließ beide Philosophiebücher in seinen Klassen lesen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Everett an Paulsen vom 03.11.1900). Andere Hochschullehrer wie J. Helder vom Scio College fanden beide Bücher so beeindruckend, dass sie nach Deutschland reisen wollten, um selbst einmal Paulsens philosophischen Vorlesungen beizuwohnen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, Helder an Paulsen vom 25.06.1903).

Für den großen Bekanntheitsgrad der “Introduction to Philosophy” in Universitätskreisen sorgte zunächst vor allem William James, der dafür, wie erwähnt, ein Geleitwort geschrieben und eine uneingeschränkte Empfehlung für das Buch ausgesprochen hatte. In seinen viel besuchten Kursen an der Harvard University setzte er sie gerne als “text-book” ein (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H–K, W. James an Paulsen vom 23.05.1897). Er schrieb 1906 seinem Schweizer Kollegen Théodore Flourney (1854–1921): “I lecture three times a week to 400 listeners, printing a syllabus daily, and making them read Paulsen’s textbook for examinations” (James, 1920, S. 244). Die positiven Zuschriften, die die Universitätslehrer Paulsen schickten, wurden den

Datierungen zufolge erst ein Jahr bzw. erst Jahre nach dem Erscheinen der Übersetzungen verfasst. Es ist zu vermuten, dass Paulsens „Introduction to Philosophy“ erst um 1900 vollen Eingang an die amerikanischen Universitäten der Neuenglandstaaten und an anderen Hochschulen im Norden und Westen der USA gefunden hatte.

Als 1899 das „System of Ethics“ erschien, war der Korrespondenzeingang bei Paulsen nur mäßig. Er bekam keine Zuschriften von Amerikanern. Meistens wurde das Buch nur kurz in Zusammenhang mit der „Introduction to Philosophy“ genannt. Im Gegensatz dazu schien das „System of Ethics“ vorwiegend von dem Ansehen seines Vorgängers zu profitieren. Beide Werke sind bis zum Ersten Weltkrieg mehrfach nachgedruckt worden. Die Prognose von Thilly, dass die Bücher „Meisterwerke“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 01.05.1898) werden würden, die „in der Geschichte leben werden“ (ebd.), traf auf sie jedoch nicht zu. Bis zum Ersten Weltkrieg ließ das Interesse an Paulsens „System of Ethics“ nach. Von einem kontinuierlichen Interesse an der „Introduction to Philosophy“ kann bis zum Zweiten Weltkrieg ausgegangen werden.

Diese Resonanz ist auf die „American Philosophical Association“ (APA) zurückzuführen. Zur transatlantischen Rezeption von Paulsens Werken gehörten nicht nur einzelne Akteure im Hochschulbereich, sondern auch der sich neu etablierende Berufsverband der amerikanischen Philosophen, der eine Standardisierung der „Introduction to Philosophy“ als „text-book“ im höheren Bildungswesen in den USA maßgeblich förderte. Viele von Paulsens Netzwerkakteuren gehörten der APA an. Einige von ihnen standen ihr als Präsident vor. Die Gründung der APA im Jahr 1901 geht auf die sehr wichtige Bezugsperson Paulsens Frank Thilly zurück. Auch wenn Paulsen und Thilly sich brieflich nicht über die neue Organisation austauschten, so lässt die Geschichte der APA doch Rückschlüsse auf die Rezeptionsgeschichte von Paulsens Philosophiebuch zu (vgl. Hull, 1999a, b, c; Hull 2001). Viele amerikanische Philosophen hatten im Zeitraum von Anfang des 19. Jahrhunderts bis 1914 in Deutschland studiert. Dort lernten sie, die Philosophie als Geisteswissenschaft zu behandeln (vgl. Campbell, 2006, S. 34). An den deutschen Universitäten wandten sie sich dem Idealismus zu. Dieser Einfluss führte in Amerika zu einer „Emanzipation der Philosophie“ (Schneider, 1957, S. 255) und ist im Zusammenhang mit der Transformation der „American Higher Education“ zu sehen. Schneider (1957) erklärt:

„Der Übergang von der Orthodoxie zum Idealismus vollzog sich beinahe unmerkbar. Seine Wirkung im ganzen war jedoch erstaunlich. Er führte zu einer Revolution in der höheren Erziehung und zu einer Renaissance des philosophischen Studiums. ‚Philosophie‘ wurde im letzten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts zu dem Namen einer unabhängigen Abteilung unter den Fakultäten unserer großen Colleges und Universitäten. [...] Das philosophische Denken und Schreiben wurde professionalisiert und das Ergebnis war der Beginn des Entstehens philosophischer *Systeme*. [...] Dem Kern oder dem Ideal nach waren sie [...] auch [unabhängig, D. B.] von der Pädagogik, obwohl die Professoren gewöhnlich ihr Leben als Lehrer bestritten. Da beide Fächer von Deutschland her eingeführt wurden, ist es nur verständlich, wenn die deutschen Schulen des Idealismus als erste ihren systematischen Ausdruck fanden“ (S. 255).

Die Rolle des Philosophielehrers und der Lehrcharakter der Philosophie änderten sich also innerhalb dieses Prozesses. Die damit einhergehende Professionalisierung der akademischen Philosophie drückte sich in der Vergabe von Dokortiteln und in der Gründung neuer Zeitschriften wie der „Philosophical Review“ (1892) oder dem „Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods“ (1904) aus. Und sie führte schließlich zur Gründung neuer Vereinigungen wie der APA (vgl. Campbell, 2006, S. 35 ff.).

WPA und APA:

1900 gründete Frank Thilly die „Western Philosophical Association“ (WPA). Diese philosophische Gesellschaft bestand aus 30 Mitgliedern. Ihr gehörten Studenten und Philosophiedozenten aus dem Westen Amerikas an. Zum Präsidenten wurde Thilly berufen, zum Vizepräsidenten Olin Templin. Ziel war es, das Interesse für Philosophie zu beleben und zu Forschungen zu ermutigen. Die erste Versammlung fand Neujahr 1901 an der University of Lincoln in Nebraska statt (vgl. Campbell, 2006, S. 63 f.). Thilly hielt dort eine Rede über „The Theory of Interaction“ (vgl. Hull, 1999a, S. 3–13). Er diskutierte darin Theorien des Parallelismus (vgl. Campbell, 2006, S. 64). Thilly kam in seinen Ausführungen zu der Überzeugung, dass ein solcher möglich sei. In seiner Ansprache zitierte er ausführlich aus Paulsens „Introduction to Philosophy“, um seine Auffassung zu stützen (vgl. Hull, 1999a, S. 4). Die Verbindungen Thillys zur „American Psychological Association“ (APA), die 1892 von einer Gruppe an der Clark University gegründet wurde und deren erster Präsident Stanley Hall war, führten dazu, dass beide Vereinigungen ihre Versammlungen zusammen abhielten und assoziierten. Die später gegründete WPA kann als eine Abspaltung der APA verstanden werden. Viele Mitglieder gehörten daher beiden Gesellschaften an (vgl. Campbell, 2006, S. 55–62).

1901 wurde die „American Philosophical Association“ (APA) auf Initiative von James Edwin Creighton (1861–1924)¹²⁵ und seiner Cornell Gruppe gegründet. Auch Frank Thilly war an dieser Gründung beteiligt (vgl. S. 65). Zu den weiteren Gründungsmitgliedern der APA gehörten Philosophen der Universitäten Brown, Columbia, Cornell, Princeton, Wesleyan, Yale und dem Bryn Mawr und Hobart College. Alle diese Institutionen befanden sich an der

¹²⁵ Zu Creighton vgl. Hull (1999a, S. 25–39).

Ostküste, daher erweiterte sich die WPA durch die APA sozusagen um eine nach Osten ausgedehnte philosophische Gesellschaft. Creighton wurde im ersten Jahr zu ihrem Präsidenten gewählt, während Thilly weiterhin Präsident der WPA blieb (vgl. S. 65 f.). Auf der ersten Versammlung der APA 1902 an der Columbia University zeigte sich bereits, dass beabsichtigt war, die Organisation und die Arbeit der WPA und der APA miteinander zu verbinden. Die „Philosophical Review“, die Thilly und Creighton mit Schurman herausgaben, wurde als gemeinsames Organ gewählt. Schließlich vereinigten sich beide Gesellschaften zu einer American Philosophical Association (APA), verstanden sich jedoch als unabhängigen westlichen und östlichen Zweig des nationalen Verbandes und behielten ihre Namen bei. 1924 differenzierte sich die APA in die drei Sektionen Central, Eastern und Pacific aus (vgl. 69 f.; Gardiner, 1926).¹²⁶ In seiner Ansprache als Präsident referierte Creighton (1902) über „The Purposes of a Philosophical Association“. In dieser Rede betonte er, dass eine „[...] association can only act as one cooperating agency among others, or, at most, prove a stimulus to the forces which are essential for progress in philosophical work“ (S. 220). Die Hauptaufgabe der APA lag für ihn „[...] particularly in promoting and facilitating the interchange of ideas between the philosophical worker of the present day, who are scattered throughout this part of the country [...]“ (S. 224). Die meisten Mitglieder der APA waren Lehrer an Universitäten und Colleges (vgl. S. 231). Creighton unterstrich in seiner Rede, dass man sich nicht mit der „Lehrthätigkeit“ (ebd.) beschäftigen wolle, sondern es war das Anliegen der APA, „to promote and encourage original investigation and publication“ (S. 230). Die Professionalisierung der Philosophie stand für Creighton im Zentrum der philosophischen Gesellschaft:

“If we look at the country as a whole it does not seem too much to say that philosophy does not enjoy the general recognition, even among educated men, that is accorded to many of the other sciences, nor is the philosophical teacher and writer universally conceded to be a specially trained scholar whose opinions in his own field are as much entitled to respect as those of the physicist or biologist in his special domain. In many colleges and universities the place of philosophy is only grudgingly conceded. It is regarded as a more or less useful handmaid to theology, or perhaps to education, but its scientific status as a real and independent subject of investigation is tacitly or explicitly denied” (S. 232).

Auf der zehnten Jahresversammlung der WPA 1910 befasste man sich eingehender mit der Lehrtätigkeit der Philosophielehrer. Dabei ging es hauptsächlich um die Einführungskurse in Philosophie an den Hochschulen. Es wurde ein Komitee für die „Introduction to Philosophy“ gebildet, dem Edgar Lenderson Hinman, Jay William Hudson und Bernard Carpen Ewer angehörten (vgl. Campbell, 2006, S. 84 f.). Zu diesem Zweck hatte das Komitee an 50 Mitglieder eine Umfrage geschickt, die u. a. eruieren sollte, welche Methode und Texte sie in ihrem Philosophieunterricht präferierten. 34 Antwortschreiben gingen ein. Viele Befragte bezweifelten den Nutzen der allgemeinen Einführungskurse. Diese fungierten häufig nur als „[...] a systematic statement of philosophical problems, and rely mainly on the history of philosophy for material; and that there is a comparative neglect of the synthesizing functions of philosophy as applied to the special science“ (Ewer, 1911, S. 235). Bei der Auswertung,

¹²⁶ Vgl. dazu ausführlich die Geschichte der APA bei Hull (1999a, 1999b, 1999c und 2001).

welches Buch sie für die Einführungskurse geeignet hielten, wurde entschieden: “The text preferred by a majority is that of Paulsen” (ebd.). Die Mehrzahl der Philosophieprofessoren, die der APA angehörten, nutzten also seine “Introduction to Philosophy”. In dem ausführlichen Bericht von Hudson (1912) “The Aims and Methods of Introduction Course. A Questionnaire” wurde nicht mehr konkret auf Paulsens “text-book” eingegangen, jedoch auf die Umfrage selbst. Hudson sagte dazu, die Einführungskurse “present the harassing problems and are worthy of first attention” (S. 29), deshalb habe man Philosophen der “leading colleges and universities” (S. 30) befragt. Das Ziel der Kurse sollte nach Ansicht der Befragten sein: “[...] first, the introduction of the student to philosophic thinking of his own; second, to the problems of philosophy; third, to the historic system” (S. 31). Die philosophischen “text-books” sollten zukünftig mehr genutzt werden “as a basis not of mere recitation but of active discussion” (S. 37), dabei sei darauf zu achten, dass der Unterricht von einem “student’s point of view” (S. 38) ausgehe und dass Philosophie für sie nicht zu einem “thing of futility, an empty speculation” (ebd.) werden dürfte.

Es ist beachtlich, dass die Mehrzahl der Philosophieprofessoren der APA die Nutzung von Paulsens “Introduction to Philosophy” bevorzugte. Hierin liegt ein weiterer entscheidender Grund für die Rezeption seiner Werke. Paulsens Buch konnte sich durch die APA im Westen und Osten des Landes in Universitätskreisen Anfang 1900 schnell verbreiten.

Die folgende Tabelle 6 zeigt, dass Thilly dreimal Präsident der APA war. Sein Einfluss war in der Rezeption und Wirkungsgeschichte von Paulsens Büchern bedeutend. Wie schon zuvor herausgearbeitet, konnten sich dessen Philosophiebücher erst ab 1900 in Amerika etablieren. Dies stand mit der Gründung der APA in Zusammenhang und ist als eine Wirkung des Transfers zu sehen. Für das transatlantische Netzwerk Paulsens wurde eine Teilgruppe um Thilly festgestellt, die zwischen 1896 und 1900 am aktivsten war. Ihr gehörten 23 Akteure an. Sie ist damit die größte Teilgruppe im Netzwerk Paulsens. In die genannte Zeitspanne fielen sowohl Thillys Übersetzungen als auch die erste Rezeption. Danach konnte keine größere Aktivität mehr festgestellt werden. Viele der positiven Zuschriften, die Paulsen bzw. der Holt Verlag um 1900 erhielten, stammten jedoch von Professoren aus dem Osten und Westen der USA, die später in die APA eintraten. In der Korrespondenz Paulsens ist diese Art der

Rezeption nicht erkennbar, sie war aber vorhanden. Der Wissenstransfer im Paulsen-netz verlief also über eine bestimmte Gruppe, deren Akteure Mitglieder und Präsidenten der APA waren.

Präsidenten der APA	Zeitraum
Frank Thilly (WPA)	1900–1901
Frank Thilly (WPA) und James Edwin Creighton (APA)	1901–1902
Josiah Royce (APA)	1903–1904
John Dewey (APA)	1905–1906
William James (APA)	1906–1907
Harry Norman Gardiner (APA) und Frank Chapman Sharp (WPA)	1907–1908
Hugo Münsterberg (APA)	1908–1909
Frank Thilly (APA)	1912–1913
Andrew Campbell Armstrong (APA) und Alfred Henry Llyod (WPA)	1915–1916
Mary Whiton Calkins (APA) und Henry Wilkes Wright (WPA)	1918–1919
Walter Goodnow Everett (Eastern)	1922–1923
William Ernest Hocking (Eastern)	1926–1927/1927–1928
Edward Octavius Sisson (Pacific)	1939–1940

Tab. 6: Präsidenten 1900–1940 der APA aus Paulsens Netzwerk (Daniela Bartholome)

Das nachlassende Interesse an Paulsens Philosophiebüchern kann durch die Ablösung der philosophischen Leitdisziplin des Idealismus zum Ersten Weltkrieg erklärt werden. In den ersten Gründungsjahren der APA waren Idealismus, Realismus und Pragmatismus die maßgeblichen philosophischen Orientierungen (vgl. Campbell, 2006, S. 101). Vor allem der Idealismus dominierte “the American philosophical scene during the crucial period of academic growth between 1875 and 1910 [...]” (S. 105). Ralph Barton Perry sagte sogar, dass “[...] the post-Kantian idealistic philosophy, which invigorated by its transplantation from Germany to a foreign soil, had become the bulwark of English-speaking Protestant piety” (zit. nach ebd.). Bis 1910 besaß der Idealismus nach Kant eine Vormachtstellung in der amerikanischen Philosophie, ein Indiz, mit dem hier schon mehrfach die Rezeption Paulsens begründet wurde. Auch die Präsidenten der APA wie Creighton, Thilly, Royce, Münsterberg, Calkins etc. waren Anhänger dieser philosophischen Strömung. Doch mit dem Ausbau der amerikanischen Hochschulen zu modernen Universitäten und den Veränderungen in der “American Higher Education” entwickelte sich auch die akademische

Philosophie. Obwohl der Idealismus eine große Rolle bei der Gründung philosophischer Vereinigungen und der Professionalisierung spielte, verlor er allmählich seine Bedeutung an den Realismus und Pragmatismus (vgl. S. 106 f.). Zu diesem Zeitpunkt war auch Paulsens Wirkung auf die amerikanische Philosophie im Schwinden. Morris R. Cohen schreibt 1910:

“The old college teacher [...] had to teach the whole field of philosophy, and could not, therefore, avoid bringing his subject into intimate relation with the various branches of science and life. The university teacher of logic, psychology, metaphysics, or even of ethics, as a rule feels no responsibility for the student’s total view of the universe. [...] Thus the old idea of philosophy as a kind of universal knowledge, so vigorously maintained by Paulsen, no longer finds any adherents” (S. 405).

Die Spezialisierung, vor der Paulsen immer gewarnt hatte, hatte also nun auch die Philosophie erreicht. Da sich der Philosophieunterricht anders gestaltete, wurde weniger auf seine “text-books” zurückgegriffen.

6.4 Amerikanische Zeitschriften

Die transnationale Zirkulation von Paulsens Gedankengut erfolgte neben der Übersetzung seiner Monografien und der Verbreitung durch die APA auch durch amerikanische Fachzeitschriften. Allen voran ist die “Educational Review” zu nennen, die Nicholas Murray Butler seit 1891 herausgab. Bei ihr stand die “philosophy of education” (Mott, 1957, S. 268) im Fokus. Die Entwicklungen der höheren Bildung in Europa wurden häufig in dem Journal thematisiert. Wie schon in Kapitel 5.2.3.1 dargestellt, gehörte Paulsen zu den regelmäßigen Autoren der Zeitschrift (vgl. Butler, 1908, S. 321). In dem Journal fanden seine Leistungen im Bereich der Philosophie große Anerkennung. Butler forderte hierfür immer wieder Artikel bei Paulsen an (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Butler an Paulsen). Bereits in der ersten Ausgabe wurde der deutsche Wissenschaftler in Zusammenhang mit den preußischen Schulreformen (vgl. Butler, Cook, Maxwell & Poland, 1891, S. 174) erwähnt. Erst 1894 machte man auf Paulsen persönlich in der Zeitschrift aufmerksam. Den Auftakt dazu bildete ein Artikel von Edward D. Perry (1894) über “The Universities of Germany”. In diesem besprach er ausführlich Paulsens Abhandlung über „Wesen und geschichtliche Entwicklung der Deutschen Universitäten“, die er anlässlich der Weltausstellung in Chicago 1893 verfasst hatte (vgl. Paulsen, 1893b; ausführlich Kap.

8.1.3.1). Daraufhin folgte in der nächsten Ausgabe eine Biografie zu Paulsen (vgl. Shaw, 1894). Der Abdruck von Paulsens Biografie in der “Educational Review” war als eine Ehre zu verstehen, die nur noch Charles W. Eliot zuteil wurde. In den Jahrgängen 1895 und 1896 wurden schließlich auch Paulsens Bücher und Artikel über die deutschen Universitäten erwähnt. Erst 1898 gehörte Paulsen selbst zu den Autoren des pädagogischen Fachblattes. Seine Artikel handelten über “Examinations” (Paulsen, 1898a), “Changes of the Teaching of Latin in Germany” (1899b), “The Village and the Village School” (1906f), “Humanistic vs. Realistic Education” (1907c) und “Old and New Fashioned Notions about Education” (1908g). Posthum wurde sein Beitrag über “Recent Movements in the Teaching Corps of German Universities” (1909b) veröffentlicht. Sie waren allesamt Übersetzungen von Fachartikeln für deutsche Zeitschriften oder Handbücher (vgl. Zimmer-Müller, 2008, S. 207 f.).¹²⁷ Zwischen 1890 und 1918 waren insgesamt 313 Artikel, die sich auf das Ausland bezogen, in der “Educational Review” erschienen. 43 Prozent der Beiträge befassten sich mit dem Deutschen Kaiserreich und 34 Prozent mit Großbritannien (vgl. S. 208, Anm. 577). Kurz vor Paulsens Tod erschien ein Aufsatz von Thilly (1908b) über “Paulsen on Modern Education”. In diesem Beitrag bezog er sich auf dessen Buch über „Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Einige pädagogische und moralische Betrachtungen für das Jahrhundert des Kindes“ (S. 458).¹²⁸ Ein Nachruf nach Paulsens Tod in der “Educational Review”, verfasst von dem deutschen Pädagogen Rudolf Lehmann (1909), würdigte seine Verdienste auf dem Gebiet der Philosophie und Pädagogik sowie für die deutsche Bildung.

1895 fragte der Herausgeber der New Yorker Zeitschrift “Forum” Alfred Ernest Keet bei Paulsen an, ob er nicht einen Aufsatz zur Entwicklung und Veränderung des Bildungsideals bei ihm einreichen wolle:

„Da das Interesse für die wissenschaftliche Pädagogik in unserem Lande stets im wachsen ist, möchten wir in unsere Zeitschrift [...] die Philosophie der Pädagogik,

¹²⁷ Im Vergleich zu anderen deutschen Autoren wurde Paulsen am häufigsten genannt. Neben ihm veröffentlichten außerdem Wilhelm Rein zwei Artikel, Leopold Bahlsen (Rektor eines Realgymnasiums) einen Artikel und Christian Ufer drei Beiträge (vgl. Zimmer-Müller, 2008, S. 208 f.). Eine ähnliche Rezeption wie die von Paulsen durch die “Educational Review” stellt Zimmer-Müller (2008) ansonsten nur für den Engländer Michael E. Sadler fest. Bei seinen Artikeln handelte es sich ebenfalls nur um Wiederabdrucke (vgl. S. 209 f.).

¹²⁸ Vgl. dazu auch die kritischen Würdigungen von Thilly zu Paulsen im “Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods” (1908a) und im “International Journal of Ethics” (1909).

auf einer breiten Basis, den verschiedenen Zeiten durch Sie, sowie durch andere Autoritäten behandeln. Indem sich das pädagogische Ideal, von Zeit zu Zeit so sehr verändert, würde von Ihnen ein Artikel über ‚Die Evolution des pädagogischen Ideals‘ für unsere Lehrer, sowie für das denkende Publikum überhaupt, von grossem Werth sein. Natürlich, da unsere Zeitschrift nicht nur in gelehrten Kreisen kommt, sollte der Artikel einen etwas populären Charakter tragen. [...] Der Artikel sollte von 6,000 bis 8,000 Wörter enthalten; das wäre ungefähr von 12 bis 16 Forum Seiten. Ich kann Ihnen als honorarium fünf hundert (500) Mark offerieren. [...] Wie sie wohl wissen, ist der Forum die bedeutendste Review in America, und was Pädagogik anbelangt, eine Autorität“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe H-K, Keet an Paulsen vom 14.10.1895).

Die Zeitschrift “Forum” erschien von 1886 bis 1930 und war von dem gebürtigen Deutschen Isaac Leopold Rice gegründet worden. Das Magazin berichtete “on all kind of political, economic, social religious, scientific, and educational subjects” (Mott, 1957, S. 512). Zu den regelmäßigen Autoren gehörten z. B. die Universitätspräsidenten Charles W. Eliot, Andrew D. White, Arthur T. Hadley und F. A. P. Barnard. Viele Bibliotheken der amerikanischen Schulen und Colleges hatten die Zeitschrift abonniert (vgl. S. 514 f.). 1897 wurde der gewünschte Artikel Paulsens als eine zweiteilige Serie mit dem Titel “The Evolution of the Educational Ideal” (Paulsen, 1897a/b) im “Forum” veröffentlicht. In Paulsens Bibliografie von Pieper (1912) wird dieser Artikel aufgeführt (vgl. S. 694). Diese Erwähnung ist ungewöhnlich, denn ansonsten sind keine seiner übersetzten Bücher oder Artikel für ausländische Zeitungen in dieser Bibliografie angegeben. Die Nennung des Aufsatzes ist daher ein wichtiger Hinweis dafür, dass es sich hier wohl um den einzigen Beitrag Paulsens handelte, den er speziell für das Ausland geschrieben hatte. Die kleine Serie für das Magazin stellte damit eine absolute Ausnahme für ihn dar. Die Anfertigung kann auch nicht auf persönliche Beziehungen zu dem Herausgeber Keet oder auf andere Verbindungen zurückgeführt werden. Paulsen muss der Vorschlag des Herausgebers ganz einfach sehr gefallen und zugleich die Ausrichtung der Zeitschrift zugesagt haben. Ein zwei Jahre später erschienener Beitrag, der auf einen Vortrag auf dem evangelisch-sozialen Kongress in Kiel 1899 zurückging, und den Titel „Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung“ (Paulsen, 1899c) trug, ist dem “Forum”-Artikel inhaltlich und vom Umfang her ausgesprochen ähnlich.

Paulsen beschreibt im ersten Teil der zweiteiligen Serie für das “Forum” die historische Entwicklung des Bildungsideals vom Mittelalter bis in die Gegenwart (vgl. Paulsen 1897a). Unter dem Begriff “evolution”, so wie er im Titel erwähnt wird, versteht er jedoch keine Evolution, sondern eine „Wandlung“ der Bildungsideale und zwar in Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Veränderungen. Er stellt bei dem bürgerlichen Bildungsideal besonders die hohe Demokratisierungstendenz (vgl. S. 606) in den Vordergrund sowie die Einführung neuer Lernmethoden (vgl. S. 608).

Im zweiten Teil seines Artikels kommt Paulsen auf das zu seiner Zeit vorherrschende Bildungsideal und auf mögliche zukünftige Entwicklungen zu sprechen (vgl. Paulsen, 1897b). Seiner Meinung nach unterliege das humanistisch-bürgerliche Bildungsideal Wandlungen durch eine volkstümliche sowie durch eine realistische Tendenz. Die volkstümliche Tendenz unterteilt er dann noch in eine nationale und in eine demokratische Ausprägung. Er erklärt, dass die Nationalisierung der Bildung mit der Nationalstaatenbildung des 19. Jahrhunderts einhergehe. Daher sei auch der Unterricht der Muttersprache und der Geschichte in den Volksschulen von großer Bedeutung für die Nationalerziehung (vgl. S. 672). In allen europäischen Ländern werde die klassische Bildung auch an den höheren Schulen zugunsten einer Nationalerziehung zurückgedrängt: “Here also we have a proof of the growing sentiment in favor of national worth and dignity. The modern races no longer permit their own nationality to be subordinated to that of classical antiquity” (S. 673). In Deutschland finde diese Richtung in den Lehrplänen von 1892 und in der Zulassung von Absolventen der lateinfreien Oberrealschulen zu den Universitäten seinen Ausdruck (vgl. S. 674). Die zweite Tendenz der Zeit ist für Paulsen eine demokratische. Er versteht darunter “the tendency to allow every individual to take an active interest in the national life” (S. 675). Durch die Entwicklung des Volksschulwesens und der Lehrerseminare werde das staatliche Schulwesen bspw. in Deutschland ausgebaut und ermögliche eine Verbesserung der Volksbildung (vgl. ebd.). In der Bildung der Massen sieht Paulsen auch eine Antwort auf die sozialen Fragen seiner Zeit (vgl. S. 677). Paulsen spricht sich hier deutlich für die Verbesserung der Volksbildung und für die Weiterbildung aus. Neben öffentlichen Vorlesungen sollte auch das Angebot der öffentlichen Bibliotheken ausgebaut werden (vgl. S. 678). Die zweite Tendenz in der Bildungsbewe-

gung sei eine realistische und falle mit der Entwicklung der Realpolitik zusammen (vgl. ebd.). Im 19. Jahrhundert hätten auch die realistischen Fächer wie die Naturwissenschaften das Bildungsideal bestimmt. Daher schlussfolgert Paulsen, dass diese Tendenz “centred in action and power” (S. 679) sei. Eine weitere, aber schwächere Tendenz kam seiner Meinung nach am Ende des Jahrhunderts auf. Sie sei eine individualistische, vertreten u. a. von Nietzsche (vgl. S. 680).

Am Ende seiner Ausführungen stellt Paulsen die Frage, welche Tendenz denn nun das zukünftige Bildungsideal bestimmen würde. Er meint, dass sie in einer “aristocracy of mind” (S. 684) liegen würde, die schon bei Platon zum Ausdruck kam. Sie bestehe darin, dass jedes Individuum unabhängig von Herkunft und Besitz die Möglichkeit habe, sich nach seinen Talenten und nach seinen natürlichen Fähigkeiten zu entwickeln. Ob sich diese Idee einer liberalen Demokratie realisieren ließe, könne er jedoch nicht voraussagen (vgl. S. 684 f.). Aber Ideen, meint er, könnten dennoch Richtungen vorgeben (vgl. S. 685).

In der “Forum”-Serie scheint sich Paulsen mit seinen Ansichten von der “new education”, wie Butler sie bespricht, nicht so weit weg zu bewegen. Bei der Beschreibung des humanistisch-bürgerlichen Bildungsideals betont Paulsen Tendenzen, die auch in der amerikanischen Bildungsbewegung eine große Rolle spielen (vgl. Butler, 1895b). Auch wenn er die Demokratie im Bildungswesen als Ideal betont, ist damit aber keine Demokratie im politischen Sinne gemeint, die zur Aufhebung der Klassenunterschiede führt, so wie sie z. B. von der deutschen Sozialdemokratie gefordert wurde (vgl. Paulsen, 1897b, S. 676 f.). Paulsen hofft, dass in der Zukunft jeder Mensch aufgrund seiner Begabung seinen Beruf wählen können, unabhängig von der gesellschaftlichen Stellung seines Elternhauses.

1892 gründete Jacob Gould Schurman die “Philosophical Review”, die bis 1926 erschien. Mitherausgeber waren Creighton und Thilly. Darin wurden vor allem die kantische und hegelsche Philosophie behandelt (vgl. Mott, 1957, S. 303). Schurman fragte schon kurz vor Erscheinen der ersten Ausgabe nach Artikeln aus Paulsens Feder:

“The greater number of our contributors will naturally be American, but I desire to have a number of articles from the best known philosophical writers and teachers in Europe. These articles will be paid for, though at a moderate rate. I hope you will allow me to put your name on our list of contributors, and that you may be able to fur-

nish us occasional articles. [...] German works are so widely read and German authors so well known in the United States, that this connection with our Review would, I should think, be of some advantage of the writers themselves its reflex influence on the sale of their books” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schurman an Paulsen vom 02.01.1891).

Trotz der persönlichen Beziehungen zu den Herausgebern sandte Paulsen keinen Artikel ein, obwohl seine Bücher und Beiträge in der Zeitschrift immer wieder wohlwollend besprochen wurden. Gut fünf Jahre später versuchte Schurman erneut, einen Artikel von Paulsen zu bekommen, indem er auf ihre langjährigen Verbindungen hinwies:

“I have long been desirous of securing an article from you for the Philosophical Review. I remember with much appreciation your lectures when I was a student in Berlin, in 1880 [...]. Any subject on which you may care to write would be acceptable to us. But when I recall your *Ethik* (which I use as a text-book in some of my classes) it occurs to me that an article on ‘What is the Summun Bonum?’ would be peculiarly acceptable. Nevertheless, I repeat that we should be pleased to have an article from you on any subject on which you would care to write. I assume that your article will be written in German, and we should arrange to translate it here. If you chose to have it translated under your own eye and send us the article in English, so much the better. Like other philosophical publications, the Review is not in position to offer an appropriate compensation for the articles it publishes. But we should be glad to allow you \$ 1.50 per page of the Review, by way of honorarium rather than remuneration” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schurman an Paulsen vom 20.01.1896).

Schurman war also mittlerweile jedes Thema, über das Paulsen schreiben wollte, recht. Zu seinem Bedauern bot Paulsen der Zeitschrift jedoch nie einen Artikel an, auch wenn er sicherlich von den zahlreichen Besprechungen und Verweisen auf seine Philosophiebücher profitierte.

Auch im “International Journal of Ethics” wurden Paulsens Bücher immer wieder positiv erwähnt. Die Zeitschrift wurde 1890 im Umfeld der Ethischen Bewegung, die sich seit den 1860er Jahren in Nordamerika, England und Deutschland für die Lösung von Moralvorstellungen von der Religion eintrat, gegründet. Herausgeber waren u. a. Josiah Royce von der Harvard University und Paulsens Kollege an der Berliner Universität Georg von Gizycki (vgl. Mott, 1957, S. 279). Walter Lorenzo Sheldon fragte bei Paulsen nach einem Artikel über die „Unsterblichkeit der Seele“

(HUB, UA, NL Paulsen, Briefe S, Sheldon an Paulsen vom 30.06. o. J.), aber auch für diese Zeitschrift verfasste Paulsen keine Zeile.

Es kann festgehalten werden, dass Paulsen allein für die “Educational Review” regelmäßig als Autor fungierte.

6.5 Fazit

Die Darstellung des Transfers des philosophischen und pädagogischen Wissens von Paulsen zeigte, dass dieser nicht linear verlief, sondern vor allem durch netzwerkartige Strukturen ermöglicht wurde. Am Beispiel seiner Bestseller, wie der „Einleitung in die Philosophie“ oder dem „System der Ethik“, konnte nachgewiesen werden, dass eine Wertschätzung seiner Ideen durch gelehrte Autoritäten oder durch Organisationen wie die APA die Verbreitung förderte. Sein Wissen wurde also nicht transformiert, sondern vielmehr wurde ihm durch Fürsprecher Relevanz und eine Art Gütesiegel verliehen. Hierin lag zugleich ein Unterschied zwischen der nationalen und internationalen Rezeption. Wurden seine Bestseller in Deutschland von Fachkollegen als populärwissenschaftlich abgetan, fanden sie im amerikanischen Raum schnell die Anerkennung und Unterstützung angesehener Professoren. Zu der amerikanischen Rezeption trug Paulsens dreifache Stellung als ausgewiesener Universitätshistoriker, als Philosoph und Pädagoge bei. Auf die amerikanische Philosophie und Pädagogik konnte er durch die Übersetzungen seiner philosophischen Werke und seiner Zeitschriftenartikel in der “Educational Review”, – die zum Organ der “new education” wurde, Einfluss nehmen. Das Amerikanetzwerk Paulsens hatte zwei Funktionen: Es diente zum einen der Kommunikation und Pflege interpersonaler Kontakte und zum anderen als Publikationsnetzwerk. Bei der Diffusion übernahmen die “weak ties” des Netzwerkes die Rolle von Multiplikatoren und Rezipienten. Der Briefverkehr zwischen Thilly und Paulsen sowie zwischen Butler und Paulsen war dadurch gekennzeichnet, dass ihre Korrespondenz Geschäftsbeziehungen beinhaltete. Eine genaue Abgrenzung zum Kommunikationsnetzwerk ist daher nicht möglich; vielmehr wies sein transatlantisches Netzwerk beide Funktionsarten auf. Die ausgetauschten Briefe erhielten in diesem Kontext eine neue Funktion. Es ging bei ihnen nicht mehr nur um die Stabilisierung oder den Aufbau von neuen Kontakten, sondern sie dienten als

Kommunikationsmedium für Übersetzer und Herausgeber. Damit kennzeichnete diese Briefe eine Stellung zwischen privater und öffentlicher Sphäre.

Paulsens Publikationsnetzwerk ging über das ermittelte transatlantische Netzwerk hinaus. Hierbei war es entscheidend, mit welchen neuen Kontakten seine Mediatoren in Verbindung kamen. Dieser Vorgang konnte anhand von Thilly durch die APA verdeutlicht werden. Bei der Wissensdiffusion handelte es sich im Gegensatz zum Wissens-transfer durch Studenten nicht um “face to face”, sondern um indirekte Kontakte. Erst Mitte der 1890er Jahre, also nachdem das Korrespondenznetzwerk u. a. durch die studentische Migration entstanden war, kam es zu einer sichtbaren Verbreitung seiner Ideen in den USA. Das zuvor etablierte Netzwerk trug zur Diffusion seines Wissens erheblich bei. In dieser Leistung liegt daher ein wichtiger Netzwerkeffekt. Die Adaption von Paulsens Ideen wurde begünstigt durch das Vorherrschen des Idealismus als Leitphilosophie, durch die einsetzende Professionalisierung der Philosophie und ihrer Lösung von der Theologie sowie durch die Herausbildung einer akademischen Pädagogik in den USA. Auf den Punkt gebracht war die Verbreitung seiner Ideen und Bücher abhängig von den eigenen Netzwerken seiner amerikanischen Freunde. Die zeitliche Abfolge des Rezeptionsprozesses verdeutlicht, dass erst um die Jahrhundertwende seine philosophischen Bücher eine endgültige Aufnahme an Colleges und Universitäten erfuhren. Es wurde herausgestellt, dass die Nachfrage an philosophischen Lehrbüchern den Zeitpunkt für die Übersetzung und Rezeption seiner Werke bestimmte. Die abgedruckten Zeitungsartikel von und über Paulsen waren in diesem Vorgang nicht das entscheidende Kriterium, sie verstärkten jedoch die Wirkung als „Orte der Präsentation und Diskussion“ (Dräxler, 1996, S. 84). Die “Educational Review” wurde besonders in der initialen Phase der Rezeption bedeutsam, da sie Paulsen bei einem breiten Publikum bekannt machte.

7 Die deutsche auswärtige Kulturpolitik um 1900

Im Zuge meiner Ausführungen zur Stellung von Paulsen im deutsch-amerikanischen Kulturaustausch soll im Weiteren gefragt werden, inwiefern er an der auswärtigen Kulturpolitik des Deutschen Kaiserreiches beteiligt war. Im Vorfeld dazu ist eine kurze Einführung in die außenpolitische Situation Deutschlands um 1900, die von Krisen mit den europäischen Großmächten und den USA bestimmt wurde, sinnvoll. Darauf folgt ein Exkurs zu Paulsens publizistischen Äußerungen im Hinblick auf die deutsch-englischen Beziehungen. Er soll aufzeigen, dass sich Paulsen als Gelehrtenpolitiker zur außenpolitischen Lage äußerte. Vor dem Hintergrund des beiderseitigen Ringens von England und Deutschland um die Gunst der USA erhalten seine Ausführungen, wenn auch keine direkte, so aber doch eine indirekte Relevanz für seine Rechtfertigung des politischen Handelns der deutschen Regierung.

Durch die auswärtige Kulturpolitik wollte das Deutsche Kaiserreich seine Beziehungen vor allem zu den USA verbessern. In diesem Kapitel wird erläutert, welche Funktionen und Intentionen mit dieser auswärtigen Kulturpolitik verbunden waren. Im Anschluss daran werden die Weltausstellungen als internationale Großereignisse vorgestellt, die den imperialistischen Nationen zur Repräsentation dienten. Das Augenmerk richtet sich dabei auf die Entwicklung der Weltausstellungen von einer Industrie- zu Bildungsausstellungen Mitte des 19. Jahrhunderts, bei denen der Darstellung des Schul- und Universitätswesens eine besondere Bedeutung zukam. Sie werden dabei in ihrer Funktion als Träger bildungspolitischer Diskurse und als Argument für Reformbestrebungen im Bildungsbereich beschrieben.

7.1 Rahmenbedingungen: zur außenpolitischen Situation Deutschlands um 1900

Um die Jahrhundertwende änderte sich das Verhältnis zwischen Deutschland und den USA im edukativen Bereich aufgrund des Ausbaus und der Emanzipation des amerikanischen Bildungswesens. Darüber hinaus spielten zwischen den beiden Staaten die

„[...] wachsenden politischen und wirtschaftlichen Spannungen infolge der Imperialkonkurrenz“ (Fuchs, 2007c, S. 64) eine große Rolle.¹²⁹ Ihre außenpolitischen Beziehungen wurden zu diesem Zeitpunkt durch Auseinandersetzungen in der Kolonial- und Flottenpolitik stark belastet, wobei auch besonders das „Dreiecksverhältnis“ (Pommerin, 1986, S. 14) mit England eine entscheidende Rolle spielte. Deutschland und England rangen beide um die Freundschaft der USA. Das Thema „Deutschland und England“ erhielt in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung für die deutsche Regierung (vgl. vom Bruch, 2006, S. 126). Die Verschlechterung der deutsch-amerikanischen Beziehungen und die Verschärfung des deutsch-englischen Gegensatzes veranlassten sie zu einer „Kulturoffensive“ (Fuchs, 2007c, S. 64), die die kulturpolitischen Beziehungen zu den USA stärken sollte. „Harmonieversuche“ (Pommerin, 1986, S. 21) zur Festigung des transatlantischen Verhältnisses waren das Gebot der Stunde.

Unter dem amerikanischen Präsidenten Theodore Roosevelt (1858–1919) verfolgte die US-amerikanische Außenpolitik seit 1901 einen interventionistischen Kurs, der auf hegemonialen Ansprüchen in der westlichen Hemisphäre beruhte. Aber auch das Deutsche Kaiserreich forderte unter Kaiser Wilhelm II. und Reichskanzler Bernhard von Bülow (1849–1929) seinen „Platz an der Sonne“ (S. 75). Ende der 1880er Jahre wurde zwischen den USA, Großbritannien und Deutschland ein Abkommen über die Samoa-Inseln abgeschlossen. Diesen Zeitpunkt beschreibt Pommerin (1986) als „Eintritt der USA in die europäische Arena“ (S. 54). Die Samoakrise war ein Wendepunkt in der amerikanischen Außenpolitik, da sie nun auch eine „Pazifikpolitik“ (S. 55) mit einschloss. Im Zuge des Spanisch-Amerikanischen Krieges von 1898 wandelte sich der amerikanische Expansionismus zu einem Imperialismus (vgl. S. 71). Bülow versuchte fortan, in der deutschen Außen- und Handelspolitik einen amerikafreundlichen Kurs zu steuern, um das Verhältnis zu den USA zu verbessern, das wiederum auch die Beziehungen zu Großbritannien mit einschloss (vgl. S. 382). England hatte schon seit 1896 durch seine Appeasement-Politik eine Annäherung an die USA gesucht (vgl. Fiebig-von Hase, 1998, S. 58, S. 61). Der Ausbau der deut-

¹²⁹ Vgl. ausführlich zum politischen Verhältnis zwischen Deutschland und den USA Pommerin (1986) und Vagts (1935). Vgl. auch Fiebig-von Hase und Heideking (1998a) sowie Mauch und Patel (2008). Speziell zum antiamerikanischen Kurs unter Reichskanzler Leo von Caprivi von 1890 bis 1894 vgl. Pommerin (1986, S. 23–70).

schen Flotte unter dem Leiter des Reichsmarineamtes Alfred von Tirpitz (1849–1930) in den Jahren 1898 und 1900 weckte jedoch das Misstrauen der USA gegenüber den imperialistischen Ambitionen Deutschlands (vgl. S. 57). Der deutsche Flottenbau wurde zum Anstoß der Vergrößerung der amerikanischen Marine (vgl. ebd.). In der Venezuela-Krise von 1902/03 sah Amerika dann seine Monroe-Doktrin u. a. in der deutschen Blockade Venezuelas gefährdet (vgl. Pommerin, 1986, S. 113 ff.). In der amerikanischen und auch in der britischen Presse wurde das Verhalten Deutschlands in der Außenpolitik fortan negativ thematisiert und der deutschen Regierung Kriegsabsichten unterstellt. Das deutsche Verhältnis zu Großbritannien wurde zusätzlich durch die „Granitbeißer-Rede“ Bülow's im Jahr 1902, in der er den britischen Kolonialminister Joseph Chamberlain (1836–1914) attackierte, belastet. Die Bemühungen um ein deutsch-britisches Bündnis scheiterten 1902 endgültig (vgl. Fiebig-von Hase, 1998, S. 60). 1904 verschärften sich die englisch-deutschen Beziehungen durch das Wettrüsten im Flottenbereich. Mit den Abkommen der anglofranzösischen und der anglorussischen Entente drohte Deutschland zudem eine politische Isolierung (vgl. S. 61 f.). Die USA rückte damit weiter ins Zentrum der deutschen Außenpolitik. Die diplomatische Niederlage in den Marokkokrisen¹³⁰ von 1905/06 und 1911 verstärkten erneut die Konflikte in den bilateralen Beziehungen mit den USA. Amerika befürchtete, dass Deutschland den Hafen von Südmarokko einnehmen wollte (vgl. S. 57). Die außenpolitischen Spannungen zeigten der deutschen Regierung, dass allein mit Machtpolitik der Einfluss des Deutschen Kaiserreichs in der Weltpolitik politisch, militärisch und wirtschaftlich nicht zu verbessern sein würde (vgl. Pommerin, 1986, S. 131 ff.; Kloosterhuis, 1981, S. 14). Die drohende Isolierung und Einkreisung des Deutschen Reiches durch die europäischen Großmächte erforderte daher eine „Neukonzipierung von Methoden und Zielen“ (Kloosterhuis, 1981, S. 14). Linksliberale Politiker favorisierten innenpolitisch progressive Reformen und außenpolitisch die Ausbreitung des kulturellen Einflusses. Friedrich Naumann (1860–

¹³⁰ Vgl. zu der Marokkokrise und den deutsch-englischen Beziehungen auch Paulsens Briefwechsel mit Tönnies um 1905/06 (Paulsen & Tönnies, 1961, S. 397–401). Auch mit Lorenz unterhielt sich Paulsen über die Aktivitäten des Publizisten der „Kreuzzeitung“ Theodor Schiemann (1847–1921) der dem Kaiser und dem Auswärtigen Amt sehr nahestand (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Lorenz; vom Bruch, 2006, S. 140 f.). Lorenz, der Schiemann stark verurteilte, fand es unverständlich, dass Paulsen dessen Meinungen verteidigte. Paulsen vertraute anscheinend Schiemann's Ansichten über England. Zwischen ihnen bestanden wohl freundschaftliche und persönliche Beziehungen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Lorenz, Lorenz an Paulsen vom 06.08.1905).

1919)¹³¹ formulierte dies als eine „Harmonisierung von ‚Demokratie und Kaisertum‘“ (S. 15). Damit wollte er die bisherige Machtpolitik durch eine Wirtschaftspolitik, die aus einer „auswärtigen Kulturpolitik“ (S. 16) resultieren sollte, ersetzen. Vor allem unter der Führung des preußischen Kultusministeriums wurde dieses neue Instrument mittels gesellschaftlicher Gruppen entfaltet und versucht, es zu institutionalisieren. Trotz der Bemühungen der deutschen Reichsleitung konnten am Ende weder die Deutschamerikaner als eine „Pressure-group“ (Fiebig-von Hase, 1998, S. 46) noch der Professorenaustausch oder sonstige kulturpolitischen Maßnahmen einen amerikanischen Kriegseintritt zugunsten der Entente im Ersten Weltkrieg verhindern.

7.2 Exkurs: Paulsens Stellungnahmen zu den deutsch-englischen Beziehungen in der Tagespresse

Friedrich Paulsen nahm zu dem Antagonismus zwischen Deutschland und England in Tageszeitungen Stellung. In seinen politischen Kommentierungen versuchte er, einen „friedlichen Ausgleich“ (vom Bruch, 2006, S. 126) beider Nationen durch eine Aufklärung der Öffentlichkeit zu bewirken. Er beteuerte darin immer wieder die pazifistischen Absichten der deutschen Regierung, die durch ihre Rüstungs- und Flottenpolitik das Misstrauen der europäischen Großmächte und auch der USA geweckt hätte. Er setzte sich öffentlich für eine deutsch-englische Entente ein und wies dabei die Schuld für die politischen Spannungen hauptsächlich der englischen Presse zu. Paulsen nahm in seinen Artikeln eine schlichtende Stellung ein. In seiner Tätigkeit als gelehrter Publizist zeigte sich hierin seine enge Beziehung zur preußischen Ministerialbehörde. Das wechselseitige Verhältnis zwischen „Wissenschaft, Politik und öffentliche[r, D. B.] Meinung“ (S. 134) im Kaiserreich, kann anhand seiner Person sehr gut veranschaulicht werden. Für Paulsen (1902a) waren die Universitäten eine politisch-moralische Instanz, sie bildeten „[...] das öffentliche Gewissen des Volkes in Absicht auf gut und böse in Politik, der inneren und der äusseren [...]“ (S. 331). Denn die Politiker, so Paulsen, „[...] allein auf das nächste Ziel gerichtet, verlieren allzu leicht den Massstab für das sittlich Mögliche und Unmögliches“ (ebd.).

¹³¹ Friedrich Naumann schrieb zwischen 1895 und 1906 fünf Briefe an Paulsen. In diesen bat er ihn vor allem um Aufsätze für seine evangelisch-soziale Zeitschrift „Die Hilfe“ (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe M–P, Naumann an Paulsen).

In einem anonymen Artikel in der „Vossischen Zeitung“ aus dem Jahr 1903 nahm Paulsen (1903d) zunächst zu der prognostizierten Kriegsgefahr zwischen Deutschland und Amerika aufgrund der Venezuela-Krise Stellung. Er sah darin eine Unterstellung und eine „Siedehitze in der Presse“ (ebd.); eine reale Gefahr hatte aus seiner Sicht nie bestanden. Paulsen machte die Regierung in London für die „systematische Verhetzung“ (ebd.) verantwortlich, die ein „Lügensystem“ (ebd.) aufgebaut hätten. Er bekräftigte die guten Beziehungen zwischen Deutschland und den USA, die die Gründung des Deutschen Reichs mit den „lebhaftesten Sympathien“ (ebd.) begleitet haben, und betonte, dass es zwischen beiden Nationen „niemals den mindesten politischen Konflikt“ (ebd.) gegeben hätte. Auch im Falle des Spanisch-Amerikanischen Kriegs hätte, so Paulsen, Deutschland im Ernstfall nur auf der Seite „der befreundeten und aufstrebenden jungen Macht“ (ebd.) stehen können.¹³² Ebenso betrachtete er den Eintritt der USA als Seemacht von Vorteil, da die „einseitige Seeherrschaft Großbritanniens“ (ebd.) dadurch beendet wurde. Vor Harmonisierungsversuchen seitens der deutschen Regierung oder, wie Paulsen sie nannte, den „Liebenswürdigkeiten“ (ebd.) warnte er jedoch:

„Wir haben Amerika mit Liebenswürdigkeiten überschüttet, mit Geschenken, Prinzenbesuchen, Sportsfreundschaften – und der Erfolg? eine Mißstimmung, die zeitweise einer gewaltsamen Entladung nicht abgeneigt gewesen wäre. Mag drüben vor allem bei den Massen und den Machern der öffentlichen Meinung viel Großmannssucht und auch politische Rüpelei sein, um so mehr ist Vorsicht und Zurückhaltung geboten“ (ebd.).

Vor allem die Mischung aus „Liebenswürdigkeit abwechselnd mit Schneidigkeit“ (ebd.) in der deutschen Amerikapolitik war für Paulsen eine „gefährliche Verbindung“ (ebd.). Fiebig-von Hase (1998) stellt fest, dass diese „belanglosen kaiserlichen Freundschaftsgesten“ (S. 59) nur eine „Verschleierungstaktik“ (ebd.) der Reichsleitung darstellten. Die Verbesserung der politischen Beziehungen hätte nur durch eine

¹³² Vgl. zum Spanisch-Amerikanischen Krieg auch die Briefe von Francke und Thilly an Paulsen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 09.07.1898 sowie Briefe T, Thilly an Paulsen vom 01.05.1898). Thilly schrieb z. B.: „Es berührt uns Amerikaner schmerzlich dass Deutschland die Partei Spaniens in dem gegenwärtigen Kriege zwischen den beiden Ländern ergriffen hat. Überhaupt scheint es dass ganz Europa mit Ausnahme Englands gegen uns ist. Die Regierung und das Volk haben nur eine Absicht und die ist den schrecklichen Zuständen in Cuba ein Ende zu machen. Die Deutschen scheinen nicht zu wissen wie barbarisch es dort unten zugeht. Es kann keinen Frieden geben bis die Spanier die Insel preisgeben. Die Zukunft wird zeigen dass wir keine Eroberungsgelüste haben; der Krieg den wir führen ist ein Humanitätskrieg“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe T, Thilly an Paulsen vom 01.05.1898).

Anerkennung der Monroe-Doktrin und „in einer Kooperation mit den amerikanischen maritimen Abrüstungs- und Schiedsgerichtsbestrebungen“ (ebd.) erfolgen können.

Seit dem Spanisch-Amerikanischen Krieg versuchte die deutsche Reichsleitung, die Pressepolitik zu steuern. Die „Bekämpfung der englischen, jetzt englischen-französischen Hetzereien“ (S. 65) war für den deutschen Botschafter in Washington Hermann Speck von Sternburg (1852–1908) zu einem Hauptanliegen geworden (vgl. Vagts, 1935, Bd. 2, S. 2010). Vagts (1935) erläutert: „Ein Teil der amerikanischen Nachrichten über Deutschland wie über alle anderen Länder des Kontinents passierte durch England, wo sie eine gewisse proenglische Brechung erfuhren“ (Bd. 2, S. 2008). Dazu trug auch das „englische Kabelmonopol“ (ebd.) bis 1900 bei, das England eine gewisse Kontrolle der Nachrichten erlaubte. Fast die gesamten europäischen Nachrichten erhielt Amerika daher über London: „Diese Vertreter berichteten, was zu Hause gern gelesen wurde, und das hiess für den Fall Berlin gern über die Schattenseiten und Skandale des Kaisertums und der deutschen Gesellschaft [...]“ (Bd. 2, S. 2007).¹³³ Prominente deutsche Gelehrte sollten daher nun bei einem medienpolitischen Unternehmen der deutschen Regierung mitwirken (vgl. Bd. 2, S. 2011). Die meisten der auserkorenen Professoren, die für amerikanische Zeitungen schreiben sollten, reagierten jedoch „eher zurückhaltend“ (Fiebig-von Hase, 1998, S. 65). Fiebig-von Hase (1998) vermutet:

„Vieles spricht dafür, daß die Reichsleitung auch in den USA möglichst unauffällig und inoffiziell arbeiten wollte und deshalb private Kanäle bevorzugte [...]. Eine genauere Untersuchung der Vorgänge in den USA könnte deshalb sehr wohl das bisher vorherrschende Bild, es habe vor August 1914 keine gezielte amtliche deutsche Presse- und Propagandapolitik gegeben, revidieren“ (S. 65).

Paulsen wurde hinsichtlich der deutsch-englischen Verstimmungen in der Presse verstärkt aktiv, um die öffentliche Meinung zu besänftigen und aufzuklären.¹³⁴ Seine

¹³³ Die Missverständnisse zwischen Deutschland und Amerika wurden von den Zeitgenossen gerne auf das englische Kabelmonopol zurückgeführt. 1900 wurde dann ein deutsches Kabel nach Amerika verlegt und ab 1902 konnte dank der drahtlosen Telegrafie über den Atlantik unabhängig von englischen Diensten kommuniziert werden. Trotz dieser gewonnenen Ungebundenheit besserten sich die bilateralen Verstimmungen jedoch nicht (vgl. Vagts, 1935, Bd. 2, S. 2009 f.).

¹³⁴ 1904 reiste Paulsen privat nach England, das ihn sehr an seine eigene schleswig-holsteinische Heimat erinnerte und für dessen große Denker er tiefe Sympathien hegte. Im selben Zeitraum fand in Cambridge eine Versammlung der British Association for the Advancement of Science statt, zu der er eingeladen war. Er folgte dieser Einladung nicht. Er traf sich in England mit seiner Tochter Lotte, die

Artikel erreichten eine solche internationale Aufmerksamkeit, dass er sogar häufig in der „New York Times“ und anderen ausländischen Zeitungen angeführt und zitiert wurde. Paulsen nahm zu vielen weiteren tagespolitischen Themen der Zeit in renommierten deutschen Zeitschriften und Tageszeitungen öffentlich Stellung (vgl. vom Bruch, 2006, S. 403). Dazu gehörten u. a. die „Berliner Tageblätter“, die „Vossische Zeitung“, die „Nationalzeitung“, die „Tägliche Rundschau“, die Wiener „Neue Freie Presse“ und die „Münchener Nachrichten“ (vgl. Lorenz, 1910, S. 260).

Vom Bruch (2006) verdeutlicht, dass diese Blätter mit

„[...] einer durchschnittlichen Auflage von zwei- bis viertausend Exemplaren [...] eine vergleichsweise bescheidene Breitenwirkung [erzielten, D. B.], doch bildeten die häufig durch bedeutende Herausgeberpersönlichkeiten geprägten und in den einzelnen Beiträgen fast durchweg namentlich gezeichneten Periodika das ungebrochene und immer noch ausschlaggebende Kommunikationssystem des deutschen Bildungsbürgertums“ (S. 403).

Dabei besaßen diese Periodika eine „beträchtliche Ausstrahlung im In- und Ausland durch Nachdrucke und Pressekommentare“ (ebd.).

Ende 1904 schrieb Paulsen in der deutschen und englischen Presse erstmals über die Beziehungen der beiden Länder. Besonders von seinem in England lebenden ehemaligen Schüler Theodor Lorenz wurde er immer wieder gebeten, zum deutsch-englischen Pressekrieg Stellung zu nehmen. Sie versuchten zusammen, die freundschaftlichen Beziehungen durch Pressearbeit zu „flicken“ (Paulsen & Tönnies, 1961, S. 397). Die umfangreiche Korrespondenz mit über 170 Briefen von Lorenz an Paulsen zeigt, dass ab 1900 und bis zum Ende des Briefwechsels im Jahr 1907 der Fokus deutlich auf Unterredungen über die englisch-deutschen Verhältnisse lag, was schließlich ab 1905 zu einer Zerreißprobe für die Freundschaft wurde (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Lorenz). Kurz vor Weihnachten 1907 sprach Lorenz davon, dass zwischen beiden Männern „unversöhnliche Gegensätze“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Lorenz, Lorenz an Paulsen vom 22.12.1907) zutage getreten wären, da Paulsen ihm wohl vorgeworfen hatte, „leichtfertig“ (ebd.) und „unpatriotisch“ (ebd.) zu sein. Paulsens Unmut gegen Lorenz hatte sicherlich damit zu tun, dass Lorenz nach dem Besuch des Deutschen Kaisers die Feindseligkeiten zwischen Deutschland und England nur noch allein bei der deutschen Regierung suchte. Er beschuldigte die

damals ein Frauencollege besuchte, sowie seinen Freund Theodor Lorenz, der in Kent lebte. Paulsen verließ die Insel ohne einen Deutschlandhass gespürt zu haben (vgl. Paulsen, 2008, S. 388–402).

deutsche Regierung einer „völligen politischen Impotenz“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Lorenz, Lorenz an Paulsen vom 15.12.1907) und nannte Deutschland ein „absolutistisch regiertes Land“ (ebd.). Er sprach unmissverständlich aus, dass das neue deutsche Flottengesetz die krieglerischen Absichten der Reichsleitung unterstreiche (vgl. ebd.).

Paulsens erster Artikel über „Deutschland und England“ erschien 1904 gleichzeitig in der „Deutschen Rundschau“ sowie in der „Contemporary Review“ (vgl. Paulsen, 1905b).¹³⁵ Paulsen bat Julius Rodenberg (1831–1914), den Herausgeber der „Deutschen Rundschau“, seinen Artikel zu veröffentlichen¹³⁶, auch wenn er der „[...] Brunnenvergiftung zu wehren [...] freilich nicht im Stande [ist, D. B.], doch mag er, in der Rundschau gedruckt, Leuten, die hören wollen, zeigen, wie man in Deutschland über diese Art Sport denkt“ (GSA, NL Rodenberg, 81/VIII, 7,13, Paulsen an Rodenberg vom 12.10.1904). Einen Abdruck seines Artikels in der eigentlich als „deutschfeindlich“ (Lorenz, 1907, S. 107) geltenden „Contemporary Review“ verdankte er dem Redakteur P. W. Buntig. Dieser nahm den Artikel „in der ausgesprochenen Hoffnung [auf, D. B.], damit der Sache des Friedens zu dienen“ (S. 108). Auch in der „Morning Post“ wurden Paulsens Ausführungen in einem Leitartikel der „Aufmerksamkeit jener Engländer, die von teuflischen deutschen Plänen träumen“ (S. 117), empfohlen.

Paulsen sah den europäischen Frieden bedroht und hatte die Absicht, „[...] einigen Eindruck zu machen, in England u. ich hoffe auch in Deutschland. Diese ‚renommistischen‘ Gewohnheiten, wie sie jetzt von oben bis unten in Deutschland herrschen, bringen uns vor aller Welt in üblen Geruch u. gefährden zuletzt auch den Frieden“

¹³⁵ Schon 1900 hatte Paulsen versucht, einen Artikel in der „Vossischen Zeitung“ zu platzieren. Die Zeitung wies damals seinen Beitrag aus „politischen Rücksichten“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 14.12.1900) mit der Begründung zurück, seine Ausführungen seien zu „englisch oder Bülowisch“ (ebd.). Paulsen bat seinen geschätzten Freund Friedrich Reuter, ob nicht die „Kieler Zeitung“ sie nehmen wolle. Seine Artikel sind aber auch dort nicht erschienen.

¹³⁶ Paulsen fragte an, ob der Aufsatz für die „Deutsche Rundschau“ von den Brüdern Paetel übersetzt werden könne (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe P, Paetel an Paulsen vom 25.12.1904; GSA, NL Rodenberg, 81/VIII, 7, 13, Paulsen an Rodenberg vom 22.10.1904 und 31.10.1904). Rodenberg korrigierte Paulsens Aufsatz hinsichtlich seiner Bemerkungen über Russland. Paulsen schrieb ihm hierauf: „Ich opfere Ihren Bedenken gerne die von Ihnen gestrichenen Sätze, obwohl ich bei dem letzten die Anstössigkeit eigentlich nicht einzusehen vermag: behaglicher wird ja wohl jedermann in Deutschland schlafen, wenn zwischen uns und Rußland der Sund oder ein etwas breiteres Gewässer wäre. Ich weiß nicht einmal, ob in Rußland uns jemand übel nehmen kann, wenn wir dies sagen. Aber, wie gesagt, ich lasse die Zeilen ohne Schmerz fahren“ (GSA, NL Rodenberg, 81/VIII, 7, 13, Paulsen an Rodenberg vom 28.10.1904).

(GSA, NL Rodenberg, 81/VIII, 7,13, Paulsen an Rodenberg vom 16.10.1904). Seine Betrachtungen zu den deutsch-englischen Verhältnissen erfuhr eine sehr positive Aufnahme und „sympathische Aufmerksamkeit“ (Lorenz, 1907, S. 81) bei der englischen Presse¹³⁷. Im Dezember 1904 schrieb er Rodenberg erfreut:

„Der kleine Aufsatz ‚Deutschl.-Engld.‘ dem Sie in der Dec No. so freundlich Aufnahme gewährten, ist erstaunlich a propos gekommen, er hat drüben (er ist zugleich in der Contemp. R. erschienen) wie ich aus manchen schriftlichen und gedruckten Zusendungen sehe, eine sehr sympathische Aufnahme gefunden. Blessed are the peacemakers, schrieb mir eben aus Oxford ein Kollege: ich bitte Sie Ihren Teil von dem Segen zu nehmen“ (GSA, NL Rodenberg, 81/VIII, 7, 13, Paulsen an Rodenberg vom 17.12.1904).

Seinem Freund Reuter teilte er zwei Tage später ebenfalls über die positiven Reaktionen:

„Mit England hatte ich diese Woche lebhafte Korrespondenz: mein kleiner Artikel – Du erinnerst Dich: Deutschland u. England, ich las ihn dir vor – ist in der [...] Deutschen Rundschau u. zugleich der Contemporary Review erschienen. Er hat drüben sehr freundliche Aufnahme gefunden, in zahlreichen Artikeln u. Zuschriften ist er als

¹³⁷ Paulsens Stimme wurde auch in der internationalen Friedensbewegung gesucht. Ein Brief des Präsidenten der «Association de la Paix par le Droit» (APD) aus dem Jahr 1907 belegt dies. Théodore Ruysen (1868–1967) bat Paulsen im Vorfeld des im Herbst 1907 stattgefundenen internationalen Friedenskongresses in München, Stellung zu den deutsch-französischen Beziehungen zu nehmen. Paulsens Antworten sollten im Organ der APD im darauffolgenden Frühjahr veröffentlicht werden (vgl. Paulsen, 1907d). Paulsen (1907d) schreibt in seinem Artikel für die APD, dass in Deutschland keine Kriegspartei existiere, die einen Krieg gegen Frankreich oder gegen irgendeinen anderen Staat suchen würde (vgl. S. 41 f.). Er betonte, dass Deutschland im Gegensatz zu den anderen Großmächten keine imperialistischen Ambitionen hätte. Die Friedensunterstützer sollten daher nicht zuerst auf das Deutsche Kaiserreich blicken (vgl. S. 42). Er warnte sogar: «Si les peuples voisins veulent la paix en ce qui concerne l’Allemagne ils ont satisfaction. S’ils cessent d’accroître leurs armements le peuple allemand accueillera avec joie l’allègement devenu possible de leurs charges militaires» (ebd.). Ebenfalls hielt er die Akzeptanz einer internationalen Kontrolle, die durch ein solches internationales Rüstungsabkommen angestrebt würde, für untragbar: «C’est là une prétention inacceptable, – inacceptable parce qu’il ne peut y avoir aucune garantie à l’observation universelle de la convention, inacceptable en particulier, en raison des préoccupations des amis de la paix. Car, derrière les ‘projets de désarmement’, un autre se dissimule» (ebd.). Durch solche Projekte würden die Spannungen und Feindschaften zwischen den Völkern noch verschärft: «Quiconque encourage pareille entreprise, favorise la naissance de conflicts et, en définitive, le choc des armées» (S. 43). Sein Artikel verdeutlicht, dass er allein Frankreich als Unruhestifter in Europa ansah und dass er eine Volksbefragung sowie ein verbindliches internationales Abkommen ablehnte. Er appellierte in seinem Artikel an Frankreich, endgültig auf Elsass-Lothringen zu verzichten, um eine Annäherung der beiden Länder zu ermöglichen. Ein Jahr später schrieb Paulsen in der „Neuen Freien Presse“ einen Artikel über „Das aggressive Element in der europäischen Politik“ (vgl. Paulsen, 1908a), wo er die weiterführenden „Kriegsgerüchte und Kriegsbeurteilungen“ (ebd.) verurteilte. Er sah sie in der Haltung Deutschlands auf den Friedenskonferenzen und in der Abrüstungspolitik für widerlegt an. Auch das von deutscher Seite angeregte Ost- und Nordsee-Abkommen führte er als Beweis der deutschen Friedensliebe an. Paulsen meinte, die politische Situation habe sich seit 1871 nicht verändert, daher bleibe dem deutschen Volk „nur die abwartende Stellung, die Hand am Schwert“ (ebd.). Frankreich blieb für ihn das „Hauptmoment der Beunruhigung Europas“ (ebd.) und solange konnte es nur einen „Frieden mit Unruhe“ (ebd.) geben.

ein erfreuliches Anzeichen dafür begrüßt worden, daß in Dtl auch andere Gesinnungen lebendig seien als die der Englandhasser. Auch die Times, sonst das Organ der Feindschaft gegen Deutschland, brachte in einer Korrespondenz eine sehr sympathische Mitteilung darüber. [...] Lorenz hat mir die Sachen geschickt“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 19.12.1904).

In dem erwähnten Artikel „Deutschland und England“ wies Paulsen (1905b) alle kriegerischen Absichten der Regierung entschieden zurück und versicherte: „[...] weder in seinen führenden Kreisen noch in den Massen ist die Anschauung vorhanden, daß für Deutschland der Weg zur Größe über die Niederlage Englands führe“ (S. 112). Nur in einem Fall sah er hier einen Krieg als gerechtfertigt an, nämlich „[...] wenn England dem natürlichen Wachstum Deutschlands – und das bedeutet jetzt vor allem auch sein Wachstum zur See und über See [...] – mit Gewalt glaubte entgegenzutreten zu wollen“ (ebd.). Paulsen schwebte vielmehr ein Bündnis „germanischer Rasse“ (S. 113) vor, dem die „Führerstellung in der Weltkultur“ (ebd.) zukommen sollte. Seine Darstellung schloss damit an andere Stellungnahmen zeitgenössischer deutscher Publizisten an, die zumeist den Ausgleich zwischen Deutschland und England forderten, in den Zielen jedoch variierten (vgl. vom Bruch, 2006, S. 126 ff.). Auch führte Paulsen (1905b) die Verstimmungen auf die „Konkurrenz auf wirtschaftlichem Gebiet“ (S. 117) und auf „Unverstand und Übelwollen in der Presse“ (ebd.) zurück. Es ist erstaunlich, dass ausgerechnet der britische Publizist und Korrespondent der „Times“ Henry Wickham Steed (1851–1956) schrieb, dass Paulsen

„beinahe der einzige zeitgenössische deutsche Philosoph [sei, D. B.], dessen Einfluss auf dem Gebiete des Denkens und des Unterrichtswesens in der ganzen angelsächsischen Welt sich geltend macht, [...] [Paulsen ist, D. B.] nicht ein Mann, auf den der Verdacht der Unaufrichtigkeit oder offiziellen Stimmungsmacherei fallen könnte. Überdies ist sein Zeugnis gewichtig, weil er berechtigt ist, im Namen der vielen Tausende von Deutschen der jüngeren Generation zu reden, deren Geist durch seine Vorlesungen und Schriften geformt worden ist“ (Steed zit. nach Lorenz, 1907, S. 85).

Steed's Aussage bestätigt, dass Paulsens Kommentierungen zu den außenpolitischen Verhältnissen Deutschlands wahrgenommen und geschätzt wurden und dass man in ihm einen von der deutschen Regierung unabhängigen deutschen Gelehrtenpolitiker sah. Seine Meinung wurde auch von englischen Zeitungen wie dem „Spectator“ aufgegriffen. Lorenz (1907) sagte, die Zeitung erkannte „von Herzen den Mut und die

Ehrlichkeit an, durch die sich Professor Paulsen gedrungen fühlte, für eine unpopuläre (!) Sache einzutreten und dieses beredte Wort für ein besseres Verständnis zwischen den zwei Völkern einzulegen“ (S. 85).

Einer Einladung zu einem Vortrag vor dem Berliner Börsenverein anlässlich einer deutsch-englischen Freundschaftskundgebung im Jahr 1905 folgte Paulsen gerne:

„Ich habe eine Aufforderung zu einer kleinen Ansprache, neben 10 oder 20 anderen, gern angenommen; ich fürchte, die Universität wird nicht viel beteiligt sein: teils aus natürlicher Trägheit, teils aus Besorgnis, teils aus Abneigung“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 20.03.1905).

In der „New York Times“ vom 18.12.1905 wurde über das Treffen kurz berichtet. An der Versammlung hatten wohl an die 2.000 Personen teilgenommen. Neben dem Berliner Bürgermeister Martin Kirschner (1842–1912) waren vor allem Abgeordnete des Reichstags anwesend. Der Zeitungsartikel gibt darüber Auskunft, dass Paulsen und Prinz Emil von Schoenaich-Carolath-Schilden (1852–1908) „spoke strongly in favor of such an [anglo-german, D. B.] entente“ (ebd.). In der „Morning Post“ war über seine Rede beim Börsenverein zu lesen, dass sie „[...] jedes seiner Worte unterschreiben [könne, D. B.] und bedaure [...], dass die Leitung der deutschen Regierung nicht in der Hand eines Mannes liege, der diese Ansichten teile“ (Lorenz, 1907, S. 119).

Paulsen schrieb später an Reuter, warum er einen Ausgleich bzw. eine Harmonisierung der europäischen Großmächte als äußerst wichtig empfinde:

„Deine Auffassung der polit. Lage: daß es für die Europäer höchste Zeit ist, ihre internen Querelen zurückzustellen, um die Weltstellung des Kontinents zu behaupten ist ganz meinige: ich hab sie in der Ansprache in der Börse [...] in den Mittelpunkt gestellt: Feindschaft zwischen England u Deutschland säen ist Selbstmordpolitik für Europa: die Erben des Niederbruchs Englands oder Deutschlands [sind, D. B.] nicht Deutsche oder England, sondern die amerikanischen u. asiatischen Mächte“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 19.05.1906).

Damit stellte sich Paulsen auf den Standpunkt, dass es bei einem europäischen Krieg keinen wirklichen Sieger geben könne. 1907 schrieb er erneut über die „Englische und Deutsche Presse“ für die Wiener „Neue Freie Presse“ (vgl. 1907a)¹³⁸, nachdem

¹³⁸ Korrespondenten der Wiener „Neuen Freien Presse“ fragten häufiger bei Paulsen an (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe M–P, Neurath an Paulsen vom 05.03.1903; Briefe B, Bolfszondy? an Paulsen vom 09.05.1907?). Auch zu anderen Journalisten und Herausgebern pflegte Paulsen Kontakt. So z. B. zum Herausgeber des „Deutschen Wochenblattes“ Otto Arendt (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe

der deutsch-englische Pressekrieg langsam abflaute. Für die deutsche Presse fand er dieses Mal ebenfalls scharfe Worte. Er war der Ansicht, dass ihr im Vergleich zur englischen die „vornehme Urbanität der Form“ (S. 1) fehlen würde. Die englische Presse war nach Paulsen „[...] die Schule des öffentlichen Lebens für das englische Volk; sie erzieht ihre Leser dazu, die öffentlichen Angelegenheiten sachlich und ernsthaft zu nehmen und sie als die eigenen zu betrachten [...]“ (ebd.). In Deutschland sei das öffentliche Leben anders aufgestellt, „[...] es hat seinen Mittelpunkt in der Regierung und dem Beamtentum, nicht im Parlament und der Presse. Und darum ist der Weg durch die Presse noch der Weg zweiter Wahl [...]“ (ebd.). Mit seinen Ausführungen verwies er also auf die „politische Überlegenheit der englischen Presse und Publizistik“ (vom Bruch, 2006, S. 405) und betonte damit indirekt ein „Defizit an politischer Reife der deutschen bürgerlichen Öffentlichkeit“ (ebd.). Um die Tagespresse unabhängig von den Zeitungsschreibern zu machen, müssten sich seiner Meinung nach daher mehr „hochgebildete und hervorragende Männer in ihren Dienst stellen“ (Paulsen, 1907a, S. 1). Für seine versöhnlichen Ansichten wurde ihm 1908 in der „Times“ ein Nachruf gewidmet, der seine Verständigungsbemühungen zwischen Deutschland und England heraus hob:

“In Friedrich Paulsen England loses a profoundly appreciative admirer and a true friend. [...] he expresses the hope that he might be able before long to help, by a contribution in one of our reviews, towards the creation of a better understanding between the two peoples. The wish was not to be gratified, yet it showed how strong the crowning passion of peace was in him [...]” (Dawson, 1908, S. 10).

Verfasser des Artikels war der Brite William Harbutt Dawson (1860–1948). Er war ein ehemaliger Student Paulsens, der wohl mit ihm in Briefkontakt stand.¹³⁹ Schon 1905 ließ er ohne Genehmigung einen Brief seines alten Professors in der „Times“ abdrucken, der im Wesentlichen Paulsens Ansichten im Artikel von 1904 wiedergab (vgl. Dawson, 1905, S. 10). Ein Artikel in der „New York Times“ hingegen war gegenüber Paulsens Stellungnahmen in der „Contemporary Review“ alles andere als

A), zum Herausgeber der „Christlichen Welt“ Paul Martin Rade (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe R), zu dem Kolumnisten der „Kreuzzeitung“ Theodor Schiemann (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch) und zum Chefredakteur der liberalen Zeitung „Das deutsche Reichsblatt“ Hermann Sudermann (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe S).

¹³⁹ Im Paulsen-Nachlass konnten allerdings keine Briefe von ihm gefunden werden. Vgl. zu seiner Anzeige zu Paulsens Tod auch die Antwort von Lorenz und Kabitz in der „Times“ (Lorenz & Kabitz, 1908, S. 11).

nur skeptisch. Paulsens Ansichten über eine deutsch-englische Allianz anlässlich der Marokkokrise wurden dort als träumerisch abgetan: “It strikes us that he here ventures into realm of dreams” (New York Times vom 20.06.1905). Seine Meinung wurden als “academic theorizing” (ebd.) angesehen: “If the theory that National greatness is maintained only by thwarting the aspirations of other nations still obtains, it is evident, that the world has made no real progress in political wisdom in the last hundred years” (ebd.).

In den Akten Althoffs im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz sowie in Paulsens persönlichem Nachlass finden sich keinerlei Hinweise darauf, dass er an einer regierungsoffiziellen Pressearbeit beteiligt war. Seine Artikel müssen daher als persönliche Stellungnahmen gewertet werden. Die Verbreitung seiner Ansichten in ausländischen Zeitungen sind dabei weniger auf ihn, sondern vielmehr auf das Engagement seiner ehemaligen Studenten Dawson und Lorenz zurückzuführen. Innerhalb des Deutschen Kaiserreichs erschienen Paulsens Artikel nur in Tageszeitungen. Er reihte sich damit also in die Masse der Hochschullehrer ein, die als Gelehrtenpolitiker „[...] fast ausnahmslos in Gestalt unabhängiger, nicht vereinsgebundener Publizistik und aufgrund persönlicher nicht organisierter Kontakte [agierten, D. B.]“ (vom Bruch, 2006, S. 36).

7.3 Kulturpolitik als außenpolitisches Konzept vor dem Ersten Weltkrieg

Aufgrund der außenpolitischen Krisen mit den europäischen Großmächten bemühte sich die deutsche Regierung um die Jahrhundertwende zur Stabilisierung ihrer Außenpolitik um kulturpolitische Beziehungen zu den USA. Der Begriff *Kulturpolitik* fand nachweislich erstmals in den Debatten des Deutschen Reichstags in den 1840er Jahren Erwähnung (vgl. Düwell, 1976, S. 3).¹⁴⁰ Um 1912 prägte der Historiker Karl Lamprecht (1856–1915) den Begriff einer auswärtigen Kulturpolitik (vgl.

¹⁴⁰ Der Begriff der *Kulturpolitik* geht auf den Terminus der *Kulturpolicy* der Fürstenstaaten vom 16. bis zum 18. Jahrhundert zurück. Neben Sicherheits- und Ordnungspolizei gehörte die Kulturpolizei zum Bereich der Polizeiwissenschaft. Gebiete der Kulturpolizei waren u. a. Förderung und Kontrolle der allgemeinen Schulpflicht, der Presse sowie des Bibliothekswesens. Die Weiterentwicklung dieses Gedankens fand im deutschen Nationalstaat des 19. Jahrhunderts in der Gründung des preußischen Kultusministeriums im Jahr 1817 seinen Niederschlag. Seit der deutschen Reichseinigung 1871 wurden dann neue kulturpolitische Institutionen gegründet, die sich mit staatlicher Kunst-, Bildungs- und Wissenschaftsförderung beschäftigten (vgl. Düwell, 1976, S. 1–7; Spranger, 1923, S. 1087).

Lamprecht, 1913; Düwell, 1976, S. 15).¹⁴¹ Er wies in einem Vortrag darauf hin, dass andere Kulturstaaten wie Frankreich, England und Nordamerika im Gegensatz zum Deutschen Reich schon längst eine auswärtige Kulturpolitik betrieben (vgl. Düwell, 1976, S. 15; Lamprecht, 1913). Den Gewinn einer „Verschränkung von nationaler Wissenschaftsorganisation und imperialistischer Kulturpolitik“ (vom Bruch, 2006, S. 102) hatte Lamprecht erkannt und dafür wollte er gezielt die Geisteswissenschaften einsetzen.

Obwohl den deutschen Ländern die Bereiche Wissenschaft und Kunst selbst unterstanden, wurde vom Deutschen Reichstag beschlossen, dass sich das Deutsche Reich immer dann kulturpolitisch in diesen Feldern betätigen dürfe, wenn deutsche Wissenschaft und Kunst gegenüber dem Ausland repräsentiert werden sollten (vgl. Düwell, 1976, S. 8). Düwell (1976) definiert auswärtige Kulturpolitik demnach als „nationale Repräsentation durch kulturelle Güter“ (S. 35). In diesem Zusammenhang favorisierte Lamprecht einen internationalen Gelehrtenaustausch als ein „wichtiges Gestaltungsmittel“ (S. 17) für internationale Kulturbeziehungen, das zugleich einen friedentiftenden Aspekt zwischen den Kulturen mit sich bringen würde. Eduard Spranger (1923) listete in den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg in einem Lexikonartikel im Politischen Handwörterbuch die Instrumente einer auswärtigen Kulturpolitik auf, die im Grunde dieselben wie zu Zeiten des Vorkriegsinternationalismus waren:

„Ein in Deutschland bisher stark vernachlässigtes Gebiet. Ihr Sinn ist es, mit den geistigen Kulturkräften des eigenen Volkes im Auslande ‚moralische Eroberungen‘ zu machen, wiederum entweder im Dienste der ethischen Kulturidee selbst oder zur Förderung wirtschaftlicher und machtpolitischer Interessen. Dazu gehören: Aufmerksamkeit und Einfluss auf die Presse und Literatur des Auslandes, kulturelle Versorgung der Auslandsdeutschen, Gründung von Schulen im Ausland, politische Verwertung der ‚Mission‘, Austauschprofessoren, Auslandsreisen bedeutender Gelehrter und Künstler, Öffnung der eigenen Hochschulen für Ausländer, Studium der ‚Mentalität‘ fremder Völker, Eingehen auf ihre Ideenrichtungen [...]“ (S. 1089).¹⁴²

¹⁴¹ Vgl. zur auswärtigen Kulturpolitik im Kaiserreich auch die Beiträge vom Bruch (1981) und Ritter (1981).

¹⁴² Diese Mittel sind noch bis heute in der auswärtigen Kulturpolitik erkennbar, so z. B. in der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, im Goethe-Institut, der Deutschen Forschungsgemeinschaft, dem DAAD etc. (vgl. Düwell & Link, 1981, S. 3). Zum Untersuchungsstand in der wissenschaftlichen Literatur weist Kloosterhuis (1981) darauf hin, dass die Geschichtswissenschaft der auswärtigen Kulturpolitik für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg so gut wie keine Beachtung schenkt. Erst in der Habi-

Kurz vor dem Ersten Weltkrieg betonte Reichskanzler Theobald von Bethmann Hollweg (1856–1921), dass eine auswärtige Kulturpolitik auf die Unterstützung der gebildeten Schichten angewiesen sei und ihnen diese Aufgabe zukommen müsse (vgl. Düwell, 1976, S. 20).¹⁴³ In dem Buch „Grundzüge der Weltpolitik“ von 1914 beschrieb Ruedorffer¹⁴⁴ die Aufgaben einer auswärtigen Kulturpolitik, die insbesondere auch die öffentliche Meinung beeinflussen sollte und eindeutig den Schulaspekt betonte:

„Durch Bücher, Professorenaustausch, Vortragsveranstaltungen und vornehmlich durch die Schulen. Alle modernen Großstaaten unterhalten Schulen im Ausland und suchen so, die Meinungen der Männer für sich zu haben, schon die Meinungen der Kinder zu bilden“ (Ruedorffer zit. nach Düwell, 1976, S. 23).

Vor allem die Etablierung von Auslandsschulen stellte bis zum Ersten Weltkrieg das stärkste Mittel der deutschen Kulturpolitik dar (vgl. S. 124).¹⁴⁵ Diese Einrichtungen waren ab 1906 unter die Aufsicht des damals gegründete Schulreferats gestellt worden, das seinerseits dem Auswärtigen Amt unterstellt war (vgl. S. 60). Vor allem die deutschen Schulgründungen in China und in der Türkei wurden als „Propagandaschulen“ (S. 67) verstanden. Die Auslandsschulen sollten zur „Verhinderung oder wenigstens Verzögerung der Assimilationsprozesse“ (S. 59) dienen. Das Deutsche Kaiserreich nutzte somit die auswärtige Schulpolitik im Sinne einer „Kulturpropaganda“ (S. 63). Im Unterschied zu den Schulgründungen bis Mitte des 19. Jahrhunderts waren diese oftmals durch deutsche „Regierungs- und Interessentenkreise“ (S. 66) initiiert worden. Zwischen 1890 und 1914 wurden rund 450 neue Auslandsschulen eingerichtet (vgl. S. 59). Um 1900 gab es bereits 131 Auslandsschulen in Amerika, 1913 waren es schon 511. Im Jahr 1881 wurde der Allgemeine Deutsche Schulverein gegründet, der 1909 in „Verein für das Deutschtum im Auslande“

litationsschrift von Kurt Düwell (1976) wurden diesen Grundstrukturen verfolgt (vgl. Kloosterhuis, 1981, S. 7).

¹⁴³ Am 05.08.1913 erließ Reichskanzler Bethmann Hollweg einen regierungsinternen Runderlass an die Staatssekretäre des Inneren, des Auswärtigen Amtes und des Reichsschatz-Amtes, in dem er erklärte, dass auswärtige Kulturpolitik „fremde Kulturerscheinungen dem Deutschen zugänglich“ (Bethmann Hollweg zit. nach Kloosterhuis, 1981, S. 11) machen müsse und „deutsches Kulturleben im Ausland“ (ebd.) zu fördern sei. Neben dem Stärken des „nationalen Empfindens“ (S. 12) von Auslandsdeutschen war auch der Aufbau von Wirtschaftsbeziehungen zu anderen Nationen von Belang. Als Träger und Mittler dieser auswärtigen Politik nannte Bethmann Hollweg Körperschaften, Gesellschaften, Gelehrte und Geschäftsleute (ebd.).

¹⁴⁴ Der Name J. J. Ruedorffer ist ein Pseudonym für den Diplomaten und Philosophen Kurt Karl Joseph Siegmund Riezler (1882–1955).

¹⁴⁵ Dazu vgl. grundlegend Schmidt (1956), Boelitz und Südhof (1929), Schmidt und Boelitz (1927/28).

(VDA) umbenannt wurde (vgl. Füssl, 2004, S. 51; zum VDA ausführlich Weidenfeller, 1976). Der 1901 in Philadelphia, der damaligen Hochburg des Deutschtums im Ausland, gegründete Deutsch-Amerikanische Nationalbund (German-American National Alliance) unter der Führung von Charles John Hexamer stand dem VDA nahe. Der Nationalbund war der Dachverband des deutsch-amerikanischen Vereinswesens in Amerika (vgl. Weidenfeller, 1976, S. 331; Fiebig-von Hase, 1998, S. 66). Führende Pädagogen wie Friedrich Paulsen, Ludwig Gurlitt, Wilhelm Münch und Wilhelm Rein gaben dem VDA Anregungen für eine „nationale Erziehung“ (Weidenfeller, 1976, S. 335) zum Erhalt der deutschen Kultur und Sprache im Ausland. 1904 wurde vom Schulverein ein „Handbuch des Deutschtums im Ausland“ herausgegeben, an dem auch Paulsen beteiligt war (vgl. S. 295). Mit der Herausgabe war der Nationalökonom Adolph Wagner (1835–1917)¹⁴⁶ beauftragt worden (vgl. S. 296). Die Aufgabe des Handbuchs beschreibt Weidenfeller (1976) folgendermaßen:

„Das Buch war zugleich als Hilfsmittel für die Vereinsarbeit aber auch allgemein als Aufklärungsbuch gedacht. Es gab Auskunft über die Zahl der Auslandsdeutschen (87 145 000 !), ihre Herkunft, Geschichte und Wirtschaftsverhältnisse, ihre Zeitungen, Vereine und ihr Schulwesen“ (S. 296).

Das Werk hatte eine so enorme Nachfrage, dass die zunächst 2.000 gedruckten Exemplare bald vergriffen waren; 1906 erschien eine Neuauflage. In dieses Buch führte Paulsen mit dem Titel „Deutsche Bildung – Menschheitsbildung“ ein (vgl. Paulsen, 1904c).¹⁴⁷ Weidenfeller (1976) stellt fest, dass Paulsens Einleitung „[...] ein klassisches Dokument deutschen Kulturnationalismus‘ älterer Prägung in Verbindung mit der kulturmissionarischen Aufgabenstellung [darstellte, D. B.]“ (S. 297). In seinem Aufsatz definierte Paulsen das Deutsche bzw. die deutsche Kultur. Schon die Überschrift lässt erkennen, dass er die Deutschen ins Zentrum der „Menschheitsbildung“ rückte (vgl. Paulsen, 1903c). Seine Ausführungen begannen mit einem Zitat Schillers, der hundert Jahre zuvor die Deutschen in der „Mitte von Europas Völkern“

¹⁴⁶ Eine Korrespondenz mit sechs Briefen von Wagner befindet sich auch im Paulsen-Nachlass (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe W, Wagner an Paulsen).

¹⁴⁷ Der Aufsatz wurde schon 1903 unter dem gleichen Titel in der Vereinszeitschrift „Das Deutschtum im Auslande“ abgedruckt (vgl. Paulsen, 1903c). Für das Handbuch des Schulvereins wurde der Aufsatz leicht erweitert (vgl. Paulsen, 1904c). Wiederabdrucke erfolgten 1903 in „Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller“, herausgegeben von Eleonore Lemp (Bd. 1, Bielefeld und Leipzig) sowie 1904 im „Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens“, herausgegeben von Wilhelm Paszkowski (Berlin). 1905 erschien er nochmals in der „Deutschen Bücherei“ (Bd. 31, Nr. 282).

(S. 349) sah und die sich über die Jahrhunderte von anderen europäischen Völkern „Fremdes angeeignet“ (ebd.) und „bewahrt“ (ebd.) hätten. Daher war nach Schiller der „Tag des Deutschen die Ernte der ganzen Zeit“ (ebd.). An das Schillerzitat anschließend schlussfolgerte Paulsen: „Dem Deutschtum dienen, heißt der Menschheit dienen [...]“ (ebd.). Denn „[...] zwischen deutscher und menschheitlicher Geistesbildung findet eine so innige Beziehung statt, wie sie nicht noch einmal zwischen einer Nationalkultur und der allgemeinen Geisteskultur der Menschheit vorkommt“ (S. 350). Paulsen betonte weiter, dass die deutsche Kultur die besten Errungenschaften anderer Völker in sich vereinen würde: „Kein großes Volk ist jemals fremden Kultureinflüssen so aufgeschlossen gewesen wie das deutsche“ (ebd.). Diese Einflüsse entstammten über die Jahrhunderte hinweg dem italienischen, französischen, englischen und griechischen Kulturgut (vgl. S. 350 f.). Die deutsche Kultur vereinigte nach Paulsen und Schiller all diese „Elemente“ (S. 351) und dieses Merkmal unterscheide sie von allen anderen Nationen. Paulsen legitimierte die Stellung der Deutschen also kulturgeschichtlich, daher komme ihnen seiner Meinung nach die herausragende Position in der Bildung der Menschheit zu. Aufgrund dieser Vorrangstellung betrieb im 19. Jahrhundert Deutschland einen „Bildungsexport“ (S. 352) in ganz Europa. Darüber hinaus war dieser Export auch ein transatlantischer geworden:

„Endlich hat im letzten Jahrhundert deutsches Wesen jenseits des Ozeans eine neue Stätte gefunden, in Nordamerika, wo Millionen unserer Landsleute sich selber und deutsche Sprache und Bildung eine neue Heimat gegründet haben. Nirgends vielleicht findet deutsche Sprache, deutsche Wissenschaft, deutsches Geistesleben gegenwärtig außerhalb der eigenen Grenzen so freie und dankbare Anerkennung und Würdigung als bei der großen Nation, die drüben als jüngste unter den Kulturnationen entstanden ist. Vor allem dürfen die deutschen Universitäten mit stolzer und dankbarer Freude auf die Saaten blicken, die dort aufgehen und schon zu reifen beginnen, es ist Geist von ihrem Geist, der dort gedeiht“ (S. 353).

Nach Wilhelm von Humboldt, so Paulsen, „bildet nun die letzte Aufgabe aller historisch-philosophischen Forschung [...], die Erkenntnis des Menschen oder der Menschheit, die in den vielen Völkern und Zeiten ihr Wesen entfaltet [...]“ (S. 354). Damit sei die Menschheitsbildung teleologisch angelegt. Der Deutsche erscheine dazu auserkoren: „Wer für die Erhaltung und Ausbreitung der deutschen Sprache arbeitet, der steht mit seiner Arbeit zugleich im Dienst der Menschheit: das nationale Interesse ist zugleich Menschheitsinteresse“ (S. 355). Paulsen fuhr in seinem Artikel

fort, dass seit der Gründung des Deutschen Kaiserreichs Deutschland nicht bloß ein „geographischer Begriff“ (ebd.), sondern auch eine „politische Macht“ (ebd.) geworden sei. Daher habe es den „Argwohn und die Feindschaft der Nachbarnationen hervorgerufen“ (ebd.). Es wurde von ihnen als etwas „Aggressives und Bedrohliches empfunden“ (ebd.). Paulsen meint friedfertig dazu:

„Ich lebe überhaupt in der Hoffnung, wenn ich auch ihre Erfüllung zu erleben nicht erwarte, daß die europäischen Nationalitäten, die sich jetzt so sinnlos hasen, einmal wieder dahin kommen werden, innerhalb desselben politischen Gemeinwesens sich zu vertragen, ja ihr Nebeneinander als Bereicherung ihres Lebens zu sehen“ (S. 356).

Staaten wie die Schweiz oder Amerika waren für Paulsen hoffnungsvolle Beispiele, denn bei ihnen sei „die Empfindung, daß die polyphone Kultur die kräftigere und reichere sei, weit verbreitet“ (S. 357). Vor allem in Amerika sah er die Tendenz, dass sich dort ein „Übervolk‘ im großen Stil“ (ebd.) entwickelt habe, „das alle Kräfte der alten Kulturnationen in neuer Zusammenfassung vereinigt“ (ebd.). Daher komme auch den Auslandsdeutschen die wichtige Aufgabe zu

„[...] die anderen Nationen zu überzeugen, daß diese [Deutschtum-, D. B.] Bestrebungen nicht aus feindlicher Gesinnung gegen sie hervorgehen und nicht eine Gefahr für sie enthalten, sondern der Erhaltung höchster Kulturgüter dienen wollen, die allen Völkern gemein sind, daß sie der großen Idee einer Völkergemeinschaft vorarbeiten wollen [...]“ (ebd.).

Paulsen setzte also auf „kulturelle Integration“ (Drewek, 1994, S. 33) und Weidenfeller (1976) sieht in ihm sogar einen der letzten Vertreter des Schulvereins, der noch eine „friedliche Völkerverständigung“ (S. 298) anstrebte. Für Paulsen stand im Sinne einer deutschen Kulturpolitik der „produktive Austausch mit anderen Kulturen im Vordergrund“ (Drewek, 1994, S. 41). In seinem Aufsatz belegte er die „Offenheit und Aufnahmebereitschaft der deutschen Bildung“ (ebd.). Drewek (1994) schlussfolgert daher:

„Paulsens noch an der Pluralität in einer Nation gleichzeitig koexistierender Kulturen gebildeter Begriff des ‚Übervolks‘ folgten mit seinen imperialistischen und bereits zu Paulsens Zeit angebahnten rassistischen Umdeutungen Weltkriege, die sowohl den noch optimistisch beschriebenen internationalen Diffusions- und Rezeptionsrahmen der europäischen, besonders aber der deutschen Kultur wie die politisch-geographischen Reflexionsvoraussetzungen Paulsens grundlegend verändert und umgestaltet haben, schließlich dann die Teilung Deutschlands zur Folge hatten. Mit

diesen Veränderungen der politischen Geographie, durch die eine nationalspezifische Auslegung des Bildungsbegriffs zwangsläufig auf die in ihrer historischen Belastung nicht mehr hintergehbaren irrationalen nationalistischen Traditionen verwiesen war, hat das Bildungskonzept zugleich an Überzeugung verloren“ (S. 33).

Neben dem deutschen Auslandsschulwesen sind für die Analyse einer auswärtigen Kulturpolitik vor allem internationale Schauplätze wie die Weltausstellungen oder der Professorenaustausch betrachtenswert, da sie neben kultur- auch bildungspolitische Aspekte thematisierten und von der preußischen Regierung instrumentalisiert wurden. Anfang des 20. Jahrhunderts wandelten sich die bis dahin „deregulierten Bildungsbeziehungen“ (Fuchs, 2007c, S. 64) zu den USA:

„Der Transfer und die Popularisierung von Bildung und Kultur im Ausland blieben nun nicht mehr Initiativen Einzelner überlassen, sondern wurden vom preußischen Kultusministerium übernommen und gerieten damit unter staatliche Kontrolle“ (ebd.).

Die Internationalisierung des pädagogischen Wissens und die staatliche Außenpolitik standen bei diesen Unternehmungen in einer Wechselbeziehung. Madeleine Herrens (2000) Konzept des „gouvernementalen Internationalismus“ (S. 2) verdeutlicht, dass „Internationalisierungsstrategien als eine neue Ebene außenpolitischer Profilierung“ (S. 5) von Staaten am Ende des 19. Jahrhunderts eingesetzt wurden, auch von solchen an der Peripherie. Herren untersuchte anhand der Länder Belgien, Schweiz und den USA, wie die Zunahme transnationaler Kontakte als Internationalisierungsstrategie genutzt und als außenpolitisches Instrument eingesetzt wurde, um eine Modernisierung voranzutreiben. Sie veranschaulicht die unterschiedlichen Nutzungen und Ausprägungen dieses Ansatzes während der Jahre 1865 bis 1914. Herren weist an der Zunahme multilateraler Aktivitäten für die Vorkriegszeit nach, dass durch zwischenstaatliche Organisationen und offizielle Beteiligungen der Länder an Kongressen und Konferenzen, ein Internationalisierungsprozess von staatlicher Seite aus vorangetrieben wurde. Neue, vielschichtige Themen, die bisher in den zwischenstaatlichen Beziehungen noch nicht berücksichtigt bzw. offiziell besprochen worden waren und die sich mit Fragen zu Modernisierungsfolgen beschäftigten (wie Normierung von Maß, Eisenbahnverkehr, Kalenderform, Erziehung etc.), fanden Eingang in diplomatische Verhandlungen (vgl. S. 2 f.). Damit zeigt sich, dass sich Herrens Konzept von der

„traditionellen Diplomatiegeschichte“ (S. 3.) durch die „Fokussierung auf Gewicht und Bedeutung des Informationstransfers“ (ebd.) abgrenzt.

Dieser „Internationalisierungsschub“ (Fuchs, 2006b, S. 8) ging mit den damaligen nationalen Bildungsreformdiskursen einher. Zymek hebt 1975 in seiner Studie über deutsche pädagogische Zeitschriften hervor, dass durch Fachzeitschriften am Ende des 19. Jahrhunderts eine verstärkte Auslandswahrnehmung und -kommunikation stattfand, die auf ein gesteigertes Internationalisierungsinteresse und eine auswärtige Kulturpolitik verwies. Als Mittler benennt er u. a. internationale Periodika, Handbücher, internationale Vereinigungen, Kongresse, Weltausstellungen (vgl. S. 344 f.). Fuchs (2006b) betont, dass der Internationalismus im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts jedoch ein nationalstaatlicher war, der sowohl die staatlichen als auch die nicht staatlichen Beziehungen umfasste. Damit schließt er sich Herren an, dass Internationalismus ein „außenpolitisches Konzept“ (S. 10) war, dessen Umsetzung als „Internationalisierung“ (ebd.) zu verstehen ist. Herren (2000) verdeutlicht:

„Unter Internationalisierung ist danach kein völkerrechtlicher Fachterminus zu verstehen, der sich vornehmlich auf die Beherrschung von Flüssen und Territorien bezieht. Der Begriff beschreibt vielmehr eine Möglichkeit staatlicher Außenpolitik, die aus der zwingenden Vorgabe grenzübergreifender Zusammenarbeit resultierte, multilateral ausgerichtet war und eine partielle Aufgabe staatlicher Souveränität nach sich zog“ (S. 16).¹⁴⁸

Fuchs (2006b) definiert Internationalisierung als

„[...] die sich über institutionalisierte und nichtinstitutionalisierte Formen der Organisation, Kooperation und Kommunikation realisierende soziale Praxis überregionaler Bildungsbeziehungen [...]. Damit werden nicht nur die zwischenstaatliche oder gouvernementale Sphäre erfasst, sondern auch transnationale Prozesse, d.h. die institutionalisierte nicht- oder semistaatliche Sphäre“ (S. 11).

Auch für Herren (2000) besteht ein Merkmal des Vorkriegsinternationalismus darin, dass es eine „Überlagerung von offiziellen und privaten Aktivitäten“ (S. 510) gab, die eine „semioffizielle Grauzone“ (ebd.) entstehen ließ. Dadurch wurde ein Informationszugriff von oftmals „wenig spezialisierten Verwaltungen“ (ebd.) wie bspw. dem

¹⁴⁸ Fuchs (2006b) kritisiert an Herrens Ausführungen jedoch, dass dadurch, dass sie die Nationalstaaten als Referenzpunkt ansieht, „[...] die nichtstaatlichen transnationalen Akteure globaler Diffusionsprozesse, die jenseits nationalstaatlicher Grenzen erfolgten, man denke hier an globale Migrations- oder Missionsbewegungen nicht erfasst [werden, D. B.]“ (S. 11). Vielmehr schlägt Fuchs vor, diese nicht staatlichen Akteure mit dem Begriff des „Transnationalismus“ (ebd.) zu beschreiben und Austauschprozesse, die nicht an nationalstaatliche Grenzen gebunden sind, mit den Begrifflichkeiten „Translokalismus“ (ebd.) bzw. „Transregionalismus“ (ebd.) zu bezeichnen.

preußischen Kultusministerium möglich. Internationalisierungsprozesse finden also, wie bei Steiner-Khamsi (2003) angesprochen, durch Information, Dokumentation und Transfer statt. Für Deutschland und seine auswärtige Kulturpolitik meint Fuchs (2007c), dass man im Gegensatz zu Ländern wie Belgien oder der Schweiz nicht von einer „systematischen außenpolitischen Strategie“ (S. 47) sprechen könne. Es habe sich gezeigt, so Fuchs (2007c),

„[...] dass es seitens des Deutschen Reichs keine zentrale Koordinierung der vielfältigen internationalen Kontakte und Beziehungen verschiedenster gesellschaftlicher Gruppen, mithin keine klar konzipierte und ausgeführte auswärtige Kulturpolitik auf Regierungsebene gab“ (S. 46).

Fuchs schließt bei diesem Gedanken den wissenschaftlichen Austausch, das Auslandsschulwesen sowie die Weltausstellungen klar mit ein (vgl. S. 47). Es wird in den folgenden Kapiteln erklärt, inwieweit Friedrich Paulsen als Vertreter einer preußischen auswärtigen Kulturpolitik fungierte und inwieweit seine Kontakte und Agitationen in diese Richtung wiesen. Auch wenn man vielleicht nicht von einer „Strategie“ sprechen kann, so könnten dennoch Gelehrte und ihre Reputation eingesetzt worden sein, um eine „politische Funktionalisierung der Kultur“ (S. 46) zu betreiben.

7.4 Von Welt- zu Bildungsausstellungen

Mit Aufkommen der Industrialisierung und der Etablierung eines Weltmarktes wurden ab Mitte der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Weltausstellungen veranstaltet, die zum einen den „Stand des Fortschritts auf dem Gebiete der Technik und Industrie“ (Gonon, 1999, S. 380) veranschaulichen sollten und die zum anderen einem „friedlichen Wettstreit“ (ebd.) der teilnehmenden Nationen durch Leistungsschauen eine Bühne boten.¹⁴⁹ Die Geschichte der Weltausstellungen begann im Jahr 1851 in Großbritannien, dem „Mutterland der industriellen Revolution“ (Kretschmer, 1999, S. 11).¹⁵⁰ Die „Epoche der Weltausstellungen“ (Dittrich, 2008, S. 163) wurde in London mit der „Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations“ (1851) eingeläutet und endete 1904 mit der letzten großen Weltausstellung vor dem Ersten

¹⁴⁹ Vorläufer der Weltausstellungen waren die lokal, regional und späteren national begrenzten Gewerbe- und Industrieausstellungen im ausgehenden 18. Jahrhundert (vgl. Cornelißen, 2001, S. 150; Kroker, 1975, S. 9 f.).

¹⁵⁰ Einen guten Überblick über die Weltausstellungsgeschichte geben u. a. Geppert, Coffey und Lau (2006), Wörner (2000) und Kretschmer (1999).

Weltkrieg, der “Louisiana Purchase Exposition” in den USA. Insgesamt fanden bis zum Ersten Weltkrieg elf bedeutende internationale Ausstellungen statt. Die Weltausstellungen entwickelten sich zu einer „[...] ‚Enzyklopädie der Kulturnationen‘, bei denen der Vergleich und die Konkurrenz der Systeme, etwa der Bildungs- und Sozialsysteme, zu einem Gegenstand der Präsentation und Diskussion gemacht wurden“ (Cornelißen, 2001, S. 150). Damit wurde ein „Funktionswandel der Industrieausstellungen hin zu universellen Ausstellungen“ (ebd.) sichtbar. Dittrich (2010) erläutert:

“With the ongoing industrialisation process and growing global trade, technical education for industry and commerce acquired increasing relevance as well. Changes in higher education had an impact on elite formation and scientific research. Education was an integral part of civilization and modernity [...]” (S. 18).

Eine zeitgenössische Definition des Begriffs *Weltausstellung* findet sich z. B. im Brockhaus’ Konversations-Lexikon von 1903. Dort heißt es:

„Weltausstellungen, [...] die ein Kulturstaat im Vereine mit allen übrigen oder doch möglichst vielen Staaten veranstaltet, damit der Stand der Technik bei verschiedenen Völkern verglichen, technische Fortschritte verbreitet und ausgeglichen und neue Handelsbeziehungen angeknüpft werden können. Die W. sind der Ausdruck der Universalität von Handel und Industrie, aber obwohl sie die friedliche Entwicklung fördern und immer innigere Beziehungen der Kulturvölker knüpfen wollen, haben sie doch keine kosmopolit. Tendenz, da nirgends so schroff wie gerade hier jedes Land bemüht ist, seine nationale Besonderheit zum Ausdruck zu bringen. Ganz allmählich haben die W. alle menschlichen Thätigkeiten umfaßt und [...] das gesamte geistige Leben der Kulturvölker berücksichtigt, und schließlich hat man seit der Pariser Weltausstellung 1878 angefangen, wissenschaftliche internationale Kongresse mit ihnen zu verbinden“ (S. 615 f.).

Deutlich wird, dass Weltausstellungen neben einer wirtschaftlichen Funktion auch eine politische Dimension besaßen. Sie wurden explizit von den Teilnehmerstaaten für eine nationalstaatliche Repräsentation genutzt und dienten dabei zugleich der Formierung nationaler Identitäten (vgl. Fuchs, 1999a, S. 61; Anderson, 1996). Die Ausrichternationen errichteten nicht selten aufwändige Bauten, die zu Wahrzeichen der Weltausstellungsstädte wurden wie 1851 der Kristallpalast in London und der Eiffelturm der Pariser Weltausstellung 1889 (vgl. Gonon, 1999, S. 379 f.). Weitere bedeutende Weltausstellungen fanden 1855, 1867, 1878, 1889 und 1900 in Paris, 1862 in London, 1873 in Wien, 1876 in Philadelphia und 1893 in Chicago statt (vgl.

S. 381).¹⁵¹ Anfang des 20. Jahrhunderts öffnete 1904 in St. Louis schließlich die letzte Weltausstellung vor dem Ersten Weltkrieg ihre Tore.

Die europäischen und amerikanischen Metropolen rissen sich darum, Ausrichter einer solchen Exposition zu werden. Dieser Wettstreit wurde auch mit dem Begriff „Weltausstellungsdarwinismus“ (Kretschmer, 1999, S. 59) beschrieben. Die Austragungsorte zeigen, dass anfänglich England und dann vermehrt Frankreich im 19. Jahrhundert zu gefragten Ausstellungsnationen wurden. Um die Jahrhundertwende übernahmen die USA diese Rolle (vgl. S. 11). Sie avancierten in kurzer Zeit zum Hauptausrichter der sogenannten World Fairs (vgl. Dittrich, 2008, S. 163), auch wenn es noch bis in 1890er Jahren zunächst schwierig war, europäische Teilnehmer für eine Reise über den Atlantik zu gewinnen (vgl. Herren, 2000, S. 383). Die USA nutzten die Ausstellungen mit ihren Kongressen¹⁵² zur machtpolitischen Stärkung. Gehörten sie erst ab 1917 wirklich zum Kreis der Großmächte, so diente ihnen die internationale Bühne dazu, sich zu etablieren. Herren (2000) verdeutlicht: „Die Partizipation am europäischen Kongreßwesen und die beginnende Umleitung als internationalen Kongreßtourismus in die USA spielten beim Aufstieg der USA von einer großen Macht zu einer auch für europäische Belange bedeutenden Großmacht eine wesentliche Rolle“ (S. 11).

Auf den Weltausstellungen wurden ab Mitte des 19. Jahrhunderts zunehmend technische und kulturelle Erfolge in Zusammenhang mit Bildung und Reformen im Bildungsbereich gebracht (vgl. Gonon, 1999, S. 377).¹⁵³ Die anfänglichen Industrieaus-

¹⁵¹ Zu den einzelnen Ausstellungen vgl. ausführlich Kretschmer (1999) und Brockhaus' Konversations-Lexikon (1903). Das Deutsche Reich war im 19. Jahrhundert nicht unter den Veranstaltern der Weltausstellungen zu finden, obwohl es z. B. 1881 von dem Berliner Gewerbeverein thematisiert wurde. Der Verein machte an die Regierung und den Reichstag den Vorschlag, im Jahr 1885 eine Weltausstellung auf deutschem Boden auszurichten. 1892 wurde die Idee erneut vorgetragen. Das Ansinnen der Wirtschaftsleute wurde durch die Reichsregierung zunächst abgeblockt. Gründe gegen eine Berliner Weltausstellung waren u. a. die hohen Kosten, die Blamage der deutschen Nation auf der Ausstellung in Philadelphia, die ungeklärte Frage der künftigen Handelspolitik sowie später die anstehende Beteiligung in Chicago 1893, auf der man sich erfolgreich darstellen wollte. Die Reichsregierung überließ die Entscheidung dann der Industrie, jedoch versprachen sich die Großindustriellen keinen Nutzen von einer Ausstellung und wollten sich auch nicht gegen die Meinung der Reichsregierung stellen. Diese offene Situation nutzte Paris, wo 1892 verkündet wurde, dass hier 1900 eine Weltausstellung ausgerichtet werden würde. 1896 wurde dann in Berlin die „Berliner-Gewerbe-Ausstellung“ eröffnet, die mit den internationalen Veranstaltungen durchaus mithalten konnte (vgl. Kretschmer, 1999, S. 140 f.; Cornelißen, 2001, S. 151; Fuchs, 1999a, S. 67–70). Dennoch fand bis zur EXPO 2000 keine Weltausstellung in Deutschland statt (vgl. Cornelißen, 2001, S. 151).

¹⁵² Vgl. zum Kongresswesen Kroker (1975, S. 184 ff.).

¹⁵³ Die Weltausstellungen wurden bis 1904 von sportlichen Wettkämpfen wie den Olympischen Spielen begleitet (vgl. Lützel, 2005, S. 71 f.; Kretschmer, 1999, S. 165).

stellungen entwickelten sich fortschreitend zu internationalen *Bildungsausstellungen* (vgl. Dittrich, 2008, S. 164).¹⁵⁴ Besonders auf der Wiener Weltausstellung im Jahr 1873 wurden als „explizites Ausstellungsthema“ (Gonon, 2006, S. 132) „Bildung und Schule“ (ebd.) behandelt. Das gesamte Spektrum des Kulturlebens wie Bildung, Erziehung, Lebensbedingungen, Wohnkultur, Hygiene, Kunsthandwerk etc. wurde als ein großes Themengebiet neben der eigentlichen Industrieausstellung platziert. Fast ein Drittel der Sachgebiete von 174 Sektionen befasste sich mit kulturellen Themen und Fragen. Kretschmer (1999) führt aus:

„Die 26. Abteilung, ‚Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungswesen‘, war eine der wichtigsten. Sie sollte eine umfassende Bestandsaufnahme von der Kindererziehung über das Schulwesen und die Universitäten bis hin zur Erwachsenenbildung liefern. Nachahmenswerte Bildungseinrichtungen vorzustellen und auf eine Vereinheitlichung des Bildungsangebots hinzuwirken, waren ganz praktische Anliegen der Organisatoren“ (S. 94).

Nicht nur die Exponate zeugten von der Wertigkeit des Bildungsgebietes, sondern auch die offiziellen Ausstellungsberichte. Alleine 14 von 95 Berichten beschäftigten sich mit dem Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungswesen. Neu war auch, dass in einer Abteilung Frauenbildung sowie Frauenarbeit aufgenommen wurden (vgl. ebd.).¹⁵⁵ Das Primar- und Mittelschulwesen sowie das höhere Schulwesen und die Erwachsenenbildung erhielten fortan einen sichtbaren Stellenwert (vgl. Gonon, 1999, S. 388). 1900 bekam auf der Pariser Weltausstellung schließlich auch die Erziehung, insbesondere die berufliche Bildung, ein immer bedeutenderes Gewicht (vgl. Gonon, 2006, S. 132). Diese Bildungsausstellungen präsentierten neben ganzen Schulpavillons und Musterschulen auch Fotografien, Pläne und Modelle von Schulen, Schulmöbel, Schulmaterialien sowie pädagogische Publikationen (vgl. Gonon, 1999, S. 386). Von besonderem Interesse waren diese Ausstellungsgruppen für den „professionellen Beobachter“ (Dittrich, 2010, S. 119).

¹⁵⁴ Die Idee „spezielle Bildungsausstellungen“ zu veranstalten, wurde erstmals 1862 auf der „International Exhibition“ in London realisiert. 1867 wurde auf der folgenden Pariser Weltausstellung «Exposition universelle» erstmalig eine Ausstellungsgruppe geschaffen, die in die Sparten Volksschulbildung und weiterführende Bildung geteilt war und die Kinder- und Erwachsenenbildung breiter thematisierte (vgl. Dittrich, 2011, S. 135 ff.; Dittrich, 2008, S. 163; Gonon, 1999, S. 385; Waterman, 1893a, S. 126 f.).

¹⁵⁵ Auf der Chicagoer Ausstellung von 1893 war bspw. der am meisten besuchte Themenpavillon der des „Women’s Building“. Dort wurden Beiträge von Frauen zu Erziehung, Wissenschaft, Kunst und Wirtschaft dargeboten (vgl. Kretschmer, 1999, S. 138).

Die Unterrichtsschauen auf den Weltausstellungen gehörten zum offiziellen Teil der Repräsentation der teilnehmenden Nationen und lagen in der Hand der jeweiligen Ministerien, die wiederum dafür spezielle Kommissionen einrichteten. In Deutschland übernahm das preußische Kultusministerium die Organisation, wodurch dessen Vormachtstellung innerhalb des Kaiserreichs demonstriert wurde. In den USA war das United States Bureau of Education in Washington für die Teilnahme zuständig (vgl. Dittrich, 2010, S. 119 f.).

Ein Preisgericht, das zur Hälfte aus Jurymitgliedern der Ausstellernation und zur anderen Hälfte aus Jurymitgliedern der Teilnehmerstaaten bestand, vergab Preise in Form von Diplomen und Medaillen für die besten Präsentationen (vgl. Dittrich, 2010, S. 122 f.; Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 145 ff.).

Der Zeitzeuge Waterman von der Universität in Chicago schrieb 1893 über die Weltausstellungen: „Nearly all the objects shown at a World’s fair might be regarded as educational exhibits“ (1893a, S. 120). Damit wurden die internationalen Leistungsschauen nicht nur für den kommerziellen Besucher interessant, sondern sie rückten auch in den Fokus von Wissenschaftlern und Pädagogen. Auch Fuchs (2007c) verdeutlicht, dass die Weltausstellungen im 19. Jahrhundert von den Zeitgenossen als „Verkörperung von Bildung und Erziehung schlechthin“ (S. 48) angesehen wurden. Darüber hinaus boten die Ausstellungen den Nationen Gelegenheit „[...] Statistiken zu aktualisieren und dadurch generell die Bildungsfrage und Bildungsreformen der heimischen Öffentlichkeit erneut ins Bewusstsein zu rufen“ (Gonon, 1999, S. 386).

Neben dem Einfluss, den die Ausstellungen auf die Besucher hatten, wirkten sie nach Waterman (1893a) auch in anderer, zweifacher Hinsicht. Zum einen fassten die Berichte von Experten aus den verschiedenen Ländern die wichtigsten Charakteristika anderer Bildungssysteme zusammen. Dadurch bestand die Möglichkeit, sich nicht nur über das Ausland zu informieren, sondern auch Ideen und Anregungen für einheimische Reformen zu adaptieren. Zum anderen wurden die Ausstellungsmaterialien häufig von pädagogischen Museen und Bibliotheken aufbewahrt oder gründeten einen Fundus, um solche Abteilungen in den entsprechenden Institutionen erst neu zu errichten oder auszubauen (vgl. S. 123). Dittrich (2010) nennt fünf verschiedene transnationale Funktionen, die den Unterrichtsausstellungen zukamen:

“First, exhibitions were addressed to a general audience consisting of masses. The representation of public schooling highlighted the benevolent and paternalistic role of the state. Educational exhibits called for the acceptance of educational institutions as normalising agencies. It was also a way to popularize science. Second, exhibitions diffused the most up-to-date know-how in a national framework. [...] educational sections of world exhibitions, third, contributed to the formation of a global community of education experts. Education officials tackled issues that could not be resolved in a national framework. [...] Thus, world exhibitions were, fourth, major vehicles for appropriations and cultural transfers in the field of education. Fifth, educational sections permitted to showcase one’s own institutions on an international scene in a period of international competition” (S. 127 f.).

Neben der Ausstellung von Objekten gab es auf den Weltausstellungen spezielle Bildungskongresse, die Pädagogen und Erziehern komparative Studien erlaubten (vgl. Fuchs, 2007c, S. 49; Gonon, 1999, S. 397). Die Bildungsausstellungen boten demnach reichlich Anregungen und internationale Vergleichsmöglichkeiten zur „Weiterentwicklung der eigenen heimischen Bildungsinstitutionen“ (Gonon, 1999, S. 377) und trugen auf diese Weise direkt zu den bildungspolitischen Diskursen des 19. Jahrhunderts bei. Gonon (1999) verdeutlicht:

„Die Bildung als solche wurde zu einer Angelegenheit, welche über Schulkreise hinaus in weiträumigeren und disparaten Zusammenhängen diskutiert wurde. [...] Die Reform von Bildung und insbesondere die Schaffung von neuen Institutionen erhielt durch den Verweis auf internationale Dimensionen zusätzliche Legitimität“ (S. 398).

Es kann festgehalten werden, dass Diskurse über Bildung auf den Weltausstellungen durch drei Kanäle ermöglicht wurden: erstens durch die Ausstellung von Publikationen und Literatur, zweitens durch die persönliche Begegnung der Bildungsexperten und die begleitenden Konferenzen und drittens durch die Ausstellung von Schulgebäuden und Material (vgl. Dittrich, 2010, S. 124–128). Die Weltausstellungen stellten demnach auch eine “new quality of international reception” (Drewek, 2004, S. 233) im Bereich von Bildung und Erziehung dar. Durch sie nahmen führende Repräsentanten am Wissensaustausch der Nationen aktiv teil (z. B. durch persönliche Teilnahme oder durch Reiseberichte).

Deutschland war im Zeitraum von 1851 bis 1867 lediglich durch seine Einzelstaaten mit eigenen Abteilungen vertreten. Eine einheitliche Zollvereins-Ausstellung unter der Führung Preußens kam in dieser Periode nicht zustande. Die innerdeutschen

Auseinandersetzungen und Wirtschaftsinteressen der Länder kamen so auch auf der internationalen Bühne zum Tragen (vgl. Kroker, 1975, S. 31 ff.; Fuchs, 1999a, S. 62). Durch die Reichsgründung 1871 änderte sich jedoch das Auftreten Deutschlands. Es bot sich nun die Möglichkeit einer „einheitlichen nationalen Repräsentation“ (Fuchs, 1999a, S. 63). Die Teilnahme wurde zu einer „patriotischen Pflicht“ (ebd.). Anstatt der Verantwortlichen der deutschen Einzelstaaten kümmerten sich von nun an amtlich bestellte Ausstellungskommissare um ein einheitliches deutsches Bild auf den Weltausstellungen. Im Vordergrund standen wirtschafts- und handelspolitische Interessen sowie ein „Wettkampf mit dem Westen“ (Cornelißen, 2001, S. 154). Eine „Nationalisierung der Ausstellungsfrage“ (ebd.) wurde u. a. durch die Absage der Teilnahme an den Pariser Ausstellungen von 1878 und 1889 deutlich (vgl. Pohl, 1989). Zum einen führte die aufkommende antifranzösische Haltung der deutschen Regierung dazu, zum anderen war die deutsche Blamage in Philadelphia 1876¹⁵⁶ ausschlaggebend gewesen, sich nicht zu beteiligen. Im Gegensatz zu Nationen wie Frankreich und den USA beteiligte sich Deutschland auf den Weltausstellungen speziell an den Bildungssektionen zunächst nur bis zur Wiener Ausstellung im Jahr 1873. Zum Ende des 19. Jahrhunderts machte sich dann vermehrt eine „Ausstellungsmüdigkeit“ (Pohl, 1989, S. 385, Anm. 10) unter Zuschauern und Organisatoren bemerkbar, die auch durch den wirtschaftlichen Umschwung zu Schutzzöllen verstärkt wurde (vgl. Kroker, 1975, S. 191 ff.). Bis zur Weltausstellung in Chicago 1893 organisierte Deutschland keine Bildungsausstellung mehr (vgl. Dittrich, 2010, S. 117). Erst dann nahm das Deutsche Kaiserreich auf der Columbian Exposition wieder an einer Bildungsausstellung teil (vgl. Dittrich, 2011 S. 143 ff.; Fuchs, 1999a, S. 70–84).

Den beiden World Fairs in Chicago 1893 und in St. Louis 1904 muss für die vorliegende Untersuchung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, denn:

„Die Beteiligung an den Weltausstellungen in Chicago (1893) und St. Louis (1904) verdeutlicht, daß die Anfänge auswärtiger Kulturpolitik auf tastenden Erkundungen und vorsichtigen Planungen gründeten, deren Motive von Selbstdarstellung, Weltpo-

¹⁵⁶ In Philadelphia hatte sich Deutschland ohne eine Bildungsausstellung und nur mit mäßigem Erfolg präsentiert. Die Kritik von Zeitzeugen bestand auch unter anderem in dem „[...] Übergewicht der Kleingewerbe, den Mangel an glanzvoller Luxusindustrie, vor allem aber auch die eher auf den Massenverbrauch gerichtete Produktion in Deutschland [...]“ (Cornelißen, 2001, S. 155; vgl. Kroker, 1975, S. 37 ff.).

litik ohne Krieg und Betreuung des Deutschtums im Ausland geleitet waren“ (Füssl, 2004, S. 52).

Auf den Expositionen agierten drei “cultural segments” (Lützel, 2005, S. 61) miteinander: Deutsche, US-Amerikaner und Deutschamerikaner. Alle Gruppen hatten auf den beiden Ausstellungen Interesse, sich zu repräsentieren und ihre Werte zu propagieren (vgl. ebd.). Lützel (2005) bettet die Weltausstellungen in Anlehnung an Bernd Kortländer (1995) daher folgerichtig in das Konzept des Kulturtransfers ein, indem er erklärt, dass auf Weltausstellungen immer „Begrenzung“ (S. 59) und „Entgrenzung“ (ebd.) von nationalen Gemeinschaften stattfinden würde. Er verdeutlicht: „‘Begrenzung‘ (limitation) is associated with re-enforcing old or creating new borders, ‘Entgrenzung‘ (opening up) with reducing the effects of borders by establishing international cooperation” (ebd.). Die World Fairs werden im 19. Jahrhundert hierbei selbst zu “important cultural mediators” (S. 60):

“They aimed to enable extraordinary educational experience, were designed to be a sort of international university for a limited period of time, a market place of the grandest dimensions, a model city, an entertainment park of unseen proportions, in other words: something like a capitalist Gesamtkunstwerk“ (ebd.).

Dittrich (2008) stellt fest, dass es bisher aus einer transnationalen Perspektive versäumt wurde, die Bildungsausstellungen und ihre Bedeutungen zu untersuchen (vgl. S. 163). Er erklärt:

„Jedoch waren die großen Expositionen des 19. Jahrhunderts bedeutende Ereignisse bzw. Institutionen für den Transfer bildungspolitischen Wissens. Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen, Pädagoginnen und Pädagogen, welche[n, D. B] an der Verbesserung der von ihnen betreuten Einrichtungen gelegen war, suchten hier nach Lösungsansätzen. Indem sie Bildung auf verschiedene Weise darstellten, als Ort einer pädagogischen Soziabilität dienten, Anlass für das Verfassen von Berichten gaben, ermöglichten die Unterrichtssektionen auf den Weltausstellungen bildungspolitische Transfers“ (S. 164 f.).

Aus diesem Grund werden im anschließenden Kapitel nicht nur die Rolle und Rezeption Paulsens auf den deutschen Bildungsausstellungen untersucht, sondern auch die Weltausstellungen ausführlicher in ihrer Organisation sowie als Vehikel für bildungspolitisches Wissen und als Forum kultureller Repräsentation der Teilnehmerstaaten beschrieben.

8 Paulsen und die World Fairs in Chicago und St. Louis

Friedrich Paulsen verband mit dem preußischen Ministerialbeamten Friedrich Althoff (1839–1908) nicht nur eine häusliche Nachbarschaft und familiäre Freundschaft, sondern auch eine enge Zusammenarbeit im Bereich der Schul- und Hochschulpolitik sowie in der auswärtigen Kultur- und internationalen Wissenschaftspolitik. Beide Männer standen für eine Ära des preußischen Kultusbetriebs, die sie gemeinsam prägten und die mit ihrem Tod im gleichen Jahr, 1908, ein Ende fand. Das Arbeiten und Wirken des „heimlichen Kultusministers“ Althoff beeinflusste und dokumentierte Friedrich Paulsen durch seine Berater- und Publikationstätigkeit. Das Verhältnis des Hochschullehrers zum Politiker war jedoch nicht immer nur durch gegenseitige Anerkennung, sondern auch durch Phasen der Distanz und der Auseinandersetzungen geprägt. Als Teil des „System Althoffs“ war Paulsen selbst als ein wichtiger Akteur im Netzwerk des Ministerialbeamten positioniert (vgl. vom Brocke, 2010). Paulsens zahlreiche transatlantische Beziehungen zur Bildungselite der USA wurden für die preußische Wissenschafts- und Kulturpolitik zu einer wichtigen Verbindung. Im folgenden Kapitel wird anhand der auswärtigen Kulturpolitik des Deutschen Kaiserreichs auf den Weltausstellungen um 1900 analysiert, inwieweit Paulsen im Sinne der preußischen Ministerialbehörde agierte. Dabei wird untersucht, ob sein informelles Netzwerk zu Gelehrten an amerikanischen Universitäten Verbindungen zwischen Deutschland und den USA herstellte, die der „Weltgeltung deutscher Wissenschaft“ (S. 104) zugutekamen.

Friedrich Paulsen besuchte zwar nie selbst die Weltausstellungen, war jedoch maßgeblich an der Repräsentation der deutschen Bildung und der Zurschaustellung deutscher kultureller Überlegenheit durch Beiträge für die offiziellen Sammelwerke seitens der deutschen Regierung beteiligt. Im amerikanischen Diskurs über das deutsche Bildungswesen nahm er daher eine bedeutende Rolle ein. Im Folgenden werden die World Fairs in Chicago von 1893 und St. Louis im Jahr 1904 auf seine Mitwirkung und auf seinen Einfluss am bildungspolitischen Diskurs hin untersucht.

8.1 Die Weltausstellung in Chicago von 1893

8.1.1 Die “World’s Columbian Exposition”

Die Weltausstellung in Chicago, die “World’s Columbian Exposition”, wurde anlässlich des 400. Jubiläums der Entdeckung Amerikas durch Kolumbus vom 01.05. bis 30.10.1893 veranstaltet (vgl. Kretschmer, 1999, S. 132). Sie war größer und imposanter als alle Weltausstellungen zuvor. Da die Stadt Chicago Ausländern nur wenig und selbst Amerikanern oftmals nur vage bekannt war, wurde eine groß angelegte PR-Kampagne gestartet, die die Stadt an der Ostküste populär machen sollte (vgl. S. 139). Die Ausstellung war in zwölf Sektionen mit 172 Gruppen und 917 Klassen unterteilt (vgl. S. 134). 70.000 Aussteller präsentierten sich dort, unter ihnen rund ein Drittel Amerikaner. Die übrigen Teilnehmer setzten sich aus 44 verschiedenen Nationen zusammen (vgl. S. 139).

Für diese überdimensionale Weltausstellung wurden eigene Ausstellungshallen, verschiedene Bauwerke sowie Pavillons gebaut. Es entstand eine eigene Stadt ganz im Stil des Historismus, die “White City” (S. 134). Kretschmer beschreibt sie wie folgt:

„Die weiße Retortenstadt wirkte wie ein Traumbild des alten Europas, wiederaufstanden in der Neuen Welt – und es war die größte Gipsstadt der Welt, denn Stuck bildete das vorherrschende Baumaterial für die Fassaden. [...] Die Rückbesinnung auf die Bautraditionen des *good old Europe* traf den Geschmack und bediente die Sehnsüchte der Massen. Offen bleibt, ob dies geschickt kalkulierter Effekt oder einfach nur Ergebnis des Zeitgeschmacks war“ (S. 134 f.).

Neben diesen Ausstellungsgebäuden gab es eine Vergnügungsmeile, den “Midway Plaisance” (S. 135) mit Restaurants, exotischen Darbietungen, dem ersten Riesenrad, einer Welt-Schönheitskonkurrenz und vielem mehr.¹⁵⁷ Der “Midway” verkörperte sozusagen den „Gegenpol“ (S. 136) zur “White City”. Die „Stadt der Weißen“ stand dem „Dorf der Farbigen“ (ebd.) gegenüber. Die indigenen Völker zeigten sich selbst als ein „ethnologisches Ausstellungsobjekt“ (ebd.). Kretschmer verdeutlicht:

„Die Distanz des Betrachters zu den ‚ausgestellten‘ Menschen und der unmittelbar erfahrbare Kontrast zwischen deren archaischer Welt und der hochorganisierten und -technisierten Weltausstellung zelebrierten den Sieg der Zivilisation über die Barbarei“ (S. 137).

¹⁵⁷ Der “Midway” wurde zum Vorbild für Vergnügungsparks wie Disneyland oder Disney World (vgl. Kretschmer, 1999, S. 138).

So war auch diese Ausstellung eine Demonstration des Kolonialismus, Rassismus und des Imperialismus der großen Mächte zum Ende des 19. Jahrhunderts und spiegelte die vorherrschende Weltordnung wider (vgl. ebd.). Die USA nutzten die Ausstellung, um „[...] ein Exempel ihrer weiter gewachsenen wirtschaftlichen Macht und industriellen Potenz [zu statuieren, D. B.]“ (S. 138). Dadurch unterstrich sie ihre Stärke und neue Weltmachtrolle gegenüber dem Ausland (vgl. S. 139). Im Amtlichen Bericht Deutschlands war zu lesen:

„Zum Feste der 400 jährigen Existenz neuamerikanischen Lebens wollte Amerika zeigen, wie weit es in der Kultur vorangeschritten ist. Alle anderen Völker sollten ihre Schätze herbeibringen zum Vergleich und mit zum Beweis, daß Amerika in dem kühnen Flug einer stürmisch fühlenden [...] weder durch Tradition noch durch enge Gesetze gehemmten jungen Nation nur vier Jahrhunderte brauchte, um den Wettkampf mit allen, auch den ältesten, Kulturländern aufzunehmen. Das sollte eine würdige Ehrung für Columbus werden“ (Finkler, 1894, S. 969).

Auch das Deutsche Kaiserreich engagierte sich in Chicago, um seine politische Macht sowie seinen industriellen und kulturellen Fortschritt vorzuführen (vgl. Kretschmer, 1999, S. 138).¹⁵⁸ Die Reichsregierung verstand die Weltausstellung und ihre dortige Repräsentation als eine „politische Aufgabe“ (Fuchs, 2007c, S. 50). Chicago drängte sich zudem durch die große Zahl der dort ansässigen Deutschamerikaner geradezu auf, „Sympathien“ (ebd.) für die deutsche Nation zu wecken. Um 1900 waren rund zehn Prozent der Bewohner in New York und Chicago gebürtige Deutsche. 20 bis 25 Prozent der Einwohner waren Kinder von Deutschen (vgl. Drewek, 2004, S. 227). Von den 470.000 Deutschamerikanern, die in Chicago lebten, erschien eine große Anzahl am 15.06.1893 zum „Deutschen Tag“ auf der Ausstellung. Sie hatten dieses Ereignis im Vorfeld organisiert, um den alljährlichen Jahrestag der Thronbesteigung Kaiser Wilhelms II. zu feiern (vgl. Amtlicher Bericht, 1894, Bd. 1, S. 17). „In zündenden Reden wurden hier die Vereinigten Staaten, das deutsche Vaterland, deutsche Arbeit, deutsche Kunst und Wissenschaft gefeiert“, heißt es dazu im Amtlichen Bericht (ebd.).

Die Chicagoer Ausstellung bildete im Vergleich zu allen bisherigen internationalen Veranstaltungen hinsichtlich der Themen Bildung und Erziehung einen „Höhepunkt“

¹⁵⁸ Vgl. zur Entscheidung der Teilnahme der deutschen Industrie an der Kolumbischen Weltausstellung Amtlicher Bericht (1894, Bd. 1, S. 20 ff.). Für die Ausstellung bewilligte der Reichstag die gewaltige Summe von 3.600.000 Mark (vgl. S. 30).

(Fuchs, 2007c, S. 49). Nicht die Demonstration von technischer Entwicklung und Fortschritt der Nationen stand im Vordergrund, sondern das „Studium der Menschheit“ (ebd.). Die internationale Unterrichtsausstellung und der „World’s Congress Auxiliary“ wurden zum Kernstück des Ereignisses. Im Rahmen des Kongresses fand ein zweiwöchiger „Educational Congress“ statt, bei dem man dem höheren Bildungsbereich größere Aufmerksamkeit schenkte (vgl. Waterman, 1893b). Ein ganzer Tag war allein für das deutsche Universitätssystem vorgesehen (vgl. Fuchs, 2007c, S. 49 ff.; Waterman, 1893b, S. 158). Es sollten „all of the most important educational problems of the day“ (Waterman, 1893b, S. 158) debattiert werden. Der Kongress diente dazu, dass sich die Ausstellung nicht nur auf „leblose Gegenstände“ (Finkler, 1894, S. 970) beschränkte, sondern eine „lebendige Weltausstellung“ (ebd.) präsentierte. Denn nicht nur „fertige Gegenstände“ (ebd.) waren von Interesse, sondern

„[...] weil die Kultur der Völker in innigen Zusammenhängen mit der Erziehung steht, weil die Leistungen auf materiellen wie auf geistigem Gebiete durch die Erziehung bedingt werden, so sollten die Kulturvölker auch ausstellen, was sie erziehen und wie sie erziehen. Ausstellungen des Unterrichts, der Methode des Unterrichts und der Erfolge des Unterrichts durften deshalb auf jener Weltausstellung nicht fehlen“ (ebd.).

8.1.2 Die deutsche Unterrichts- und Universitätsausstellung

Die deutsche Gesamtorganisation zur Weltausstellung in Chicago oblag dem preußischen Kultusministerium. Für die Columbian Exposition bemühte sich die Reichsregierung sehr um eine einheitliche nationale Gesamtausstellung (vgl. Fuchs, 2007c, S. 49 f.).¹⁵⁹

Deren Leitung wurde Christian Stephan Waetzoldt (1849–1904)¹⁶⁰ übertragen. Der Berliner Pädagoge war Direktor der Elisabeth Schule und außerordentlicher Professor für Romanische Sprachen und Literatur an der Berliner Universität (vgl. S. 50). Er erarbeitete zusammen mit den deutschen Ländern eine „Unterrichts- und Universitätsausstellung“, die als Abteilungen das Höhere Schul-, Volksschul- und Universi-

¹⁵⁹ Vgl. allgemein zu den Organisationen der Bildungsausstellungen der teilnehmenden Länder Dittich (2010, S. 117 ff.).

¹⁶⁰ Waetzoldt schrieb um 1892 nachweislich drei Briefe an Paulsen. Zum einen ging es dabei um die Gründung eines Vereins für christliche Schul- und Erziehungsgeschäfte, zum anderen fragte er bei Paulsen für eine Rede zur anstehenden Feier des 300-jährigen Geburtstages von Johann Amos Comenius an. Briefe bezüglich der kommenden Weltausstellung in Chicago waren unter seiner Korrespondenz nicht aufzufinden (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe W, Waetzoldt an Paulsen).

tätswesen sowie eine historische Abteilung, eine Abteilung für Lehr- und Forschungsmittel und eine Bibliotheksausstellung umfasste (vgl. Finkler, 1894, S. 985 ff.). Hierfür wurden 2.200 Quadratmeter Ausstellungsfläche benötigt (vgl. Waetzoldt, 1894, S. 953). An der deutschen Ausstellung beteiligten sich Bayern, Hessen und Bremen mit „kleineren Beiträgen“ (S. 952). Württemberg präsentierte sich dagegen mit einer eigenen Einheit in der Schulausstellung (vgl. Fuchs, 2007c, S. 51). Von einer gesamtdeutschen Ausstellung konnte daher nicht die Rede sein (vgl. Horn, Kemnitz & Tenorth, 1998).

Die teilnehmenden deutschen Länder unterstützten auch die Universitätsausstellung.¹⁶¹ Für deren Organisation war Dittmar Finkler (1852–1912), Arzt und Professor für Hygiene an der Universität Bonn, zuständig (vgl. Finkler, 1894, S. 969–1029). Eine derartige Universitätsausstellung fand erstmals auf der Weltausstellung in Chicago statt (vgl. S. 969). Sie war laut Finkler (1894) etwas „Neues und Ungewöhnliches“ (S. 977):

„Sowohl das Prinzip derselben wie die Ausführung gab Gelegenheit zu den verschiedensten Diskussionen und diese ließen erkennen, daß Laien und Universitätsgelehrte sich erst mit dem Gedanken vertraut machen mußten“ (ebd.).

Daher wurde diese eigene Abteilung im Zusammenhang mit der Bildungsausstellung mit Nachdruck aufgebaut. Prominente Delegierte wie der Göttinger Mathematiker Felix Klein (1849–1925) und Althoffs enger Mitarbeiter Friedrich Schmidt-Ott (1860–1956) reisten persönlich nach Chicago, um die Präsentation zu betreuen (vgl. Fuchs, 2007c, S. 52). Im sogenannten Ehrenhof waren auf Pulten prunkvoll eingebundene Werke über die deutschen Universitäten ausgestellt. Neben Porträts von Ranke, Droysen, W. Weber, A. W. von Hofmann, A. von Humboldt und Büsten von G. Kirchhoff, Helmholtz, Luther und Schleiermacher bildete eine Kolossalbüste Kaiser Wilhelms II. den Mittelpunkt des Platzes (vgl. Finkler, 1894, S. 974 ff.; Dittrich, 2010, S. 285). Diese Dekorationen wurden mit Flaggen und Ornamenten ergänzt, die der Unterrichtsausstellung eine „specific national aura“ (Dittrich, 2010, S. 127) verliehen.

¹⁶¹ Die Technischen Universitäten wurden auf der Chicagoer Universitätsausstellung noch nicht vorgestellt. Die Gebiete Mathematik, Physik und Chemie wurden allein als Lehrbereich der klassischen Universitäten gezeigt. Für die Weltausstellung in St. Louis (1904) wurden dann die Technischen Hochschulen hinzugezogen. Auch im Sammelwerk von Wilhelm Lexis wurden sie im vierten Band vorgestellt (vgl. Dittrich, 2010, S. 288).

Im Ehrenhof legte man zudem ein zweibändiges Sammelwerk (Umfang 620 bzw. 406 Seiten) mit dem Titel „Die deutschen Universitäten“ (Lexis, 1893) als Begleitbuch zur deutschen Ausstellung aus. Der Göttinger Nationalökonom und Geheime Regierungsrat Wilhelm Lexis (1837–1914) hatte es herausgegeben. Es sollte Auskunft über das höhere Bildungssystem des Deutschen Kaiserreichs geben und war als der „eigentliche Ausgangs- und Mittelpunkt der Ausstellung“ (Finkler, 1894, S. 981) dem Deutschen Kaiser gewidmet. Im allgemeinen Teil des ersten Bandes wurden zunächst die deutschen Universitäten und ihre historische Entwicklung beschrieben, im zweiten Teil dieses Bandes fanden sich Fachberichte renommierter Professoren, die über die Forschung sowie Ausstattung der Fakultäten an deutschen Universitäten – die Evangelisch-Theologische, die Katholisch-Theologische, die Juristische sowie die Philosophische Fakultät – informierten. Der zweite Band handelte über die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Abteilung an der Philosophischen Fakultät sowie über die Medizinische Fakultät (vgl. Lexis, 1893, Bd. 2). Diese Aufteilung verdeutlichte ein Charakteristikum deutscher Universitäten jener Epoche:

“This arrangement is in itself characteristic, as showing that to the German mind the natural lines of cleavage are not the lines of demarcation between the different universities. The plan here chosen has the great advantage of stating in compact form the advance of science in in various fields for which credit is due not so much to this or that university as to the universities as a whole. It throws a strong light upon the fact that with the great degree of autonomy enjoyed by German universities [...], but is really in many cases a patriotism with blinders on” (Perry, 1894, S. 210).

Auffallend ist, dass über drei Viertel der Autoren des Sammelwerkes den preußischen Universitäten und vor allem der Berliner Universität angehörten (vgl. Dittrich, 2010, S. 287; Dittrich, 2011, S. 145 f.).

Über 1.300 weitere Bücher, Quellensammlungen, Biografien etc. zu den deutschen Universitäten wurden neben dem Sammelband von Lexis ausgestellt (vgl. Deutsche Unterrichts-Ausstellung, 1893, S. 6). Dittrich (2010) schildert:

“Scientific monographs and journals presented the last research results. Compendia on German scientific journals and doctoral dissertations should demonstrate the performance of German higher education and at the same time provide useful information to visitors with academic backgrounds” (S. 287).

Das deutsche Universitätssystem wurde also „umfassend“ (Fuchs, 2007c, S. 51) vorgestellt. Spezielle „Fachvorträge“ (ebd.) führten darüber hinaus begleitend in das

deutsche höhere Bildungswesen ein. Ziel war es, die gesamten deutschen Universitäten als ein „geschlossenes System“ (Finkler, 1894, S. 970) zu präsentieren. Neben einer Bibliotheksausstellung und der Darbietung von optischen und wissenschaftlichen Instrumenten wurden – nach Disziplinen geordnet – „[...] Bilder, Zeichnungen, Präparate, Apparate, Universitätsliteratur, wissenschaftliche Werke und Zeitschriften, Statistiken, Tabellen und Instrumente der deutschen Universität ausgestellt“ (Fuchs, 2007c, S. 51).

Die Vorstellung des deutschen Unterrichts- und Universitätswesens bildete insgesamt „die größte Abteilung innerhalb der internationalen Bildungsausstellung“ (S. 52). Der Nachdruck, mit dem eine solch große Präsentation verfolgt wurde, resultierte daraus, dass das deutsche Bildungswesen im Ausland noch nicht in Gänze bekannt gewesen war. Im Amtlichen Katalog wurde erwähnt, dass selbst Fachpersonen „noch im unklaren“ (Lewald, 1904, S. 143) über das deutsche Universitätssystem seien und der „Begriff der deutschen Universitäten [...] dem amerikanischen Publikum bisher so gut wie fremd“ (Finkler, 1894, S. 970) sei. Die Idee der Universitätsausstellung formulierte Finkler 1894 in diesem Sinne rückblickend: „Wenn es uns gelang, diesem großen Publikum eine einigermaßen richtige Vorstellung und Würdigung unseres Universitätswesens beizubringen, so haben wir viel erreicht“ (S. 971).

Das Deutsche Kaiserreich war die einzige Nation, die eine separate Universitätsausstellung und sogar eine einheitliche Präsentation des Unterrichtswesens organisiert hatte (vgl. Finkler, 1894, S. 1027). Andere Nationen hatten ihr jeweiliges Hochschulsystem in die entsprechenden Schulausstellungen integriert.

Kurz nach der Eröffnung wurde die deutsche Universitätsausstellung von „Laien“ (S. 1026) und „Neugierigen“ (ebd.) sowie durch ein Fachpublikum besucht. Rund 700 Personen nahmen eine „tiefgehende und allseitige Besichtigung“ (ebd.) vor. Darunter befanden sich die Präsidenten amerikanischer Universitäten. Auch rund 60 junge amerikanische Studieninteressierte kamen zur Ausstellung. Im deutschen Abschlussbericht zur Chicagoer Ausstellung kam Finkler (1894) daher zu folgendem lobenden Resümee:

„Man hätte wohl auf Grund der an die ganze Welt gerichteten Einladung erwarten können, daß mehrere Nationen Universitätsausstellungen eingerichtet hätten. Es fanden sich auch an einzelnen Stellen Schulausstellungen, welche bis zum Grade der Hochschulen hinaufreichten, aber kein Volk hatte eine große und geschlossene Aus-

stellung, welche seine sämtlichen Universitäten umfaßte, veranstaltet wie das deutsche. Vielleicht weil auch nirgendwo so wie in Deutschland ein einheitliches System der Universitätseinrichtungen durchgeführt ist“ (S. 1027).

Auch wenn Finkler in seinem Bericht weiter betonte, dass die deutsche Universitätsausstellung nicht beabsichtigt hatte, mit „einem Siegeszuge über die amerikanischen Universitäten auszuführen“ (S. 1029), sondern lediglich eine Orientierung über das Universitätssystem geben wollte, so formulierte er doch am Ende seines Berichts:

„Die Entwicklung des deutschen Universitätswesens ist alt und in logischer Konsequenz vorangeschritten, die Erfolge der Arbeit, des Lehrens und Forschens an diesen sind stetige, nicht momentan wie Treibhauspflanzen gezeitigt, sondern vorbereitet in Generationen, die viel geistige Kraft an den Ausbau der Wissenschaften gesetzt haben“ (ebd.).

Damit deutete er an, dass die deutschen Universitäten auf eine lange Tradition zurückblicken konnten und stellte sie so auf eine höhere Entwicklungsstufe als die jungen amerikanischen Universitäten (vgl. Dittrich, 2010, S. 287; zur Kritik an der Geschichtslosigkeit der USA auch Schmidt, 1997, S. 167).

Auf der Weltausstellung in Chicago wurden dennoch der Ausbau und die Entwicklung des amerikanischen Bildungswesens von deutscher Seite mit Interesse zur Kenntnis genommen. Dazu verfassten u. a. deutsche Besucher zahlreiche Reiseberichte (vgl. Füssl, 2004, S. 27 f.). Auf diese bezieht sich Drewek (2004) in seinen Erwähnungen:

“They represent a category of sources for information on American schools, colleges, and universities, which is as extensive as it is difficult to organize. While the majority of travel reports deal with the American education and schooling in broader context, only a small number refer directly to the American educational system. Among the authors are not only teachers, but laypersons, scientists, and members of official visiting committees” (S. 229).

Es wird deutlich, dass Ende des 19. Jahrhunderts ein gegenseitiger kultureller Austausch über den Atlantik allmählich in Bewegung kam. Die Amerikaner, allen voran die Universitätspräsidenten und geistigen Eliten, die in Deutschland zuvor studiert hatten, erkannten sicherlich schon früh den Nutzen eines derartigen Kulturaustausches. Wie Drewek (2004) betont, war die deutsche Rezeption des amerikanischen Bildungswesens von einer “inertia” (S. 226) in zweifacher Hinsicht geprägt:

“On the first level, it will be shown that information about dynamics and development potential of American schooling became known relatively late and remained

rather on the margins of the German educational discourse. On the second level, the concept of inertia is used to describe the stability and continuity of German cultural norms, which functioned as the implicit standards for those interpreting American schooling” (ebd.).

Paulsens Netzwerk kann für diese Trägheit der deutschen Rezeption des amerikanischen Bildungswesens beispielhaft genannt werden. Er selbst musste kaum in seinem Netzwerk aktiv sein, um es aufzubauen oder aufrechtzuerhalten. Die Impulse und die Stabilität gingen von den amerikanischen Briefpartnern aus, die um den Kontakt und den bildungspolitischen und -philosophischen Austausch zu dem berühmten Berliner Professor bemüht waren. Um die Jahrhundertwende erkannte auch Althoff, späterer Ehrendoktor der Harvard University (1906), dass ein internationaler Austausch von kulturpolitischer Bedeutung war. Die „Steigerung deutscher Weltgeltung“ (Goldschmidt, 1991, S. 145) blieb aber das erklärte Ziel der deutschen Präsentation in Chicago.

8.1.3 Paulsen und die Universitätsausstellung in Chicago

Im Nachfolgenden wird Paulsens Beitrag für die deutsche Universitätsausstellung in Chicago betrachtet, der allein auf einer schriftstellerischen Tätigkeit beruhte. Dabei ist es unerlässlich, zuerst näher auf den Inhalt seines Werkes einzugehen, um die wichtigsten Punkte herauszuarbeiten. Anschließend wird auf den Entstehungshintergrund seiner Abhandlung Bezug genommen und seine persönliche Bewertung der World Fair eruiert.

8.1.3.1 Paulsens Abhandlung über „Wesen und geschichtliche Entwicklung der Deutschen Universitäten“

Friedrich Paulsen (1893) führte in den ersten Band von Lexis’ Sammelwerk mit dem Artikel über „Wesen und geschichtliche Entwicklung der Deutschen Universitäten“ ein. Er umfasst über hundert Seiten. Edward D. Perry schrieb 1894 für die “Educational Review” eine ausführliche Zusammenfassung von Paulsens Abhandlung, die über zwanzig Seiten lang war (vgl. Perry, 1894). Den weiteren Fachberichten des Sammelbandes schenkte er dagegen kaum Beachtung. Er kritisierte darin das Vorhandensein einer vermeintlichen Lücke in der Darstellung:

“An omission which seems very strange, in view of the great attention paid to the science and art of teaching in Germany, is the lack of a special account of pedagogy as taught in the universities; nor is the mission made good, as it might well have been, in the Berichte on philosophy and psychology” (S. 321).

Paulsens Artikel lobte er hingegen sehr. Für Perry (1894) besaß er einen großen Wert und zog dadurch seiner Meinung nach die besondere Aufmerksamkeit der amerikanischen Leserschaft auf sich:

“If the whole work under review may not unworthily be called a tour de force, in a particularly high degree is this true of Paulsen’s contribution, which is without doubt the best account of the growth, and the best characterization of the nature, of the German universities existing in a reasonable compass. In clearness and precision the superior of this little classic would be hard to find, in whatever language one might seek; it is worth reading as a masterpiece of German prose. To the American reader it will doubtless be the most valuable part of the whole work [...]” (S. 210).

Die folgende Wiedergabe von Paulsens Einführung orientiert sich daher an Perrys Zusammenfassung. Sie ist die beste Quelle dafür, welche Aspekte bei den Amerikanern Interesse weckten. Die nachstehende Darstellung folgt zum größten Teil der Gliederung von Paulsens Artikel. Zur besseren Übersicht werden die Abschnittsüberschriften und die Seitenzahlen des Originals immer (in kursiver Schrift) angegeben.¹⁶²

Einleitung. Allgemeiner Charakter der Deutschen Universität (S. 3–10)

In seiner Einleitung führt Paulsen (1893) die damaligen Hochschulen auf „drei Grundtypen“ (S. 3) zurück. Er unterscheidet dabei den englischen, französischen und den deutschen Typ (vgl. ebd.). Vergleiche des deutschen höheren Bildungswesens mit den Systemen Frankreichs und Englands ziehen sich durch seinen gesamten Aufsatz.

Er beginnt mit den englischen Hochschulen. Der englische Typ, so Paulsen, sei die „älteste“ (ebd.) Form und der mittelalterlichen Universität in Organisation und akademischem Leben am ähnlichsten (vgl. ebd.). Er sei eine „freie Körperschaft auf kirchlicher Grundlage“ (ebd.) und durch eigenes Vermögen unabhängig von der Regierung. Die Lehrer und Studenten leben gemeinsam in den “colleges und halls” (ebd.). Unterrichtsziel sei „eine erweiterte und vertiefte allgemeine Bildung“ (ebd.)

¹⁶² Zwecks besserer Lesbarkeit steht die folgende Zusammenfassung im Präsens.

wie in der mittelalterlichen „*facultas artium*“ (ebd.). Aufgabe der englischen Universität sei es, den „*gentlemen*“ (ebd.) auszubilden. Wissenschaftliche Forschung werde nur selten in den Unterricht integriert (vgl. S. 4).

Der französische Typ sei im Gegensatz zum englischen „am weitesten von der alten Form entfernt“ (ebd.). Seit dem napoleonischen Kaisertum träten an die Stelle der „alten Universitäten“ (ebd.) nun „selbständige Fachschulen“ (ebd.). Eine „Einheit der Universität“ (ebd.) durch die Fakultäten existiere dort nicht mehr. Die „[...] *université de France* [...] bedeutet hier die grosse, das ganze Land umfassende, einheitliche Verwaltungskörperschaft für das Unterrichtswissen, von der Elementarschule bis zur fachwissenschaftlichen Hochschule“ (ebd.). Die einzelnen Universitäten befänden sich in verschiedenen Städten als separate „Staatsanstalten zum Zweck der technischen Ausbildung für bestimmte Berufe“ (ebd.). Daher zähle ihre Lehrkörperschaft zum Staatsbeamtentum. Die wissenschaftliche Forschung fände in Frankreich an den Akademien in den einzelnen Fakultäten statt (vgl. ebd.).

Als letzten Grundtyp beschreibt Paulsen den deutschen Typus, der auch in Österreich, in der Schweiz, in den Niederlanden, in Skandinavien und in Russland verbreitet sei. Paulsen ordnet ihn zwischen den beiden erstgenannten Typen ein (vgl. ebd.). Die deutsche Universität sei demnach wie die französische eine „Staatsanstalt“ (ebd.) und werde vom Staat „errichtet und unterhalten“ (ebd.). Der vergäbe auch die Verfassungen und Statuten für die Universitäten. Daher seien ihre Professoren Staatsbeamte (vgl. S. 45). Der englischen Institution sei die deutsche darin ähnlich, dass sie ein „gewisses Mass von Selbstverwaltung“ (S. 5) aufweise, bspw. bei der Wahl des Rektors, des Senats und der Dekane sowie beim Vorschlagsrecht für die Regierung für die „Besetzung der Lehrstühle“ (ebd.) oder auch durch die „Disziplinargerichtbarkeit über die Studierenden“ (S. 46). Der deutsche Professor verfüge über eine große Lehrfreiheit, d. h., er entscheide selbst, was er in seinem Fach lehrt. Paulsen erklärt dazu:

„[...] das Was und Wie des Universitätsunterrichts ist ganz und gar der eigenen Einsicht der Dozenten überlassen. In den Gelehrtschulen ist die Freiheit der Lehrer im letzten Jahrhundert immer empfindlicher eingeschränkt, in den Universitäten ist die Lehrfreiheit immer rückhaltloser anerkannt worden“ (S. 47).

Er fährt in seiner Einleitung fort, dass an den deutschen Universitäten vier Fakultäten existieren. Damit repräsentiert für ihn die deutsche Universität die „Einheit der Uni-

versität“ (S. 5), denn sie habe „[...] die ursprüngliche Form sogar am reinsten bewahrt [...]“ (ebd.). Das Wesen der deutschen Universität besteht seiner Meinung nach darin, dass sie eine „[...] Werkstätte der wissenschaftlichen Forschung und Anstalt für den höchsten wissenschaftlichen Unterricht, und zwar sowohl den allgemein-wissenschaftlichen als den fachlich-wissenschaftlichen Unterricht ist“ (ebd.)¹⁶³. Dem Professor käme an der deutschen Universität eine besondere Stellung zu, denn er sei „Lehrer und Forscher“ (ebd.) in einer Person. Daher seien in Deutschland auch die Gelehrten Universitätsprofessoren (vgl. S. 66 f.). In England und Frankreich ist dieses Merkmal der Professoren laut Paulsen nicht gegeben. Der wissenschaftliche Erfolg gehe dort nicht wie in Deutschland von den Universitäten aus:

„In Oxford und Cambridge giebt es vortreffliche Gelehrte aber niemand wird die englischen Universitäten die Träger der wissenschaftlichen Arbeit des Landes nennen. Viele der berühmtesten Gelehrten [...] standen ausserhalb der Universität [...]. [...] Aehnlich in Frankreich: die wissenschaftlichen Forscher, die grossen Gelehrten gehören der Akademie, dem Institut de France an [...] aber sie sind nicht, wie die deutschen Professoren, die wirklichen täglichen Lehrer der akademischen Jugend“ (S. 6).

Der „eigentümliche Charakter“ (ebd.) der deutschen Universität bestehe also besonders in ihrer „Einheit von Forschung und Lehre“ (ebd.). Somit ist die Einheit Deutschlands für Paulsen nach der Reichsgründung von 1871 nicht nur in den Universitäten zu finden, sondern sie ist auch eine politische. Damit eröffneten sich weitere berufliche Laufbahnen sowohl im Staatsdienst als auch in der Wirtschaft (z. B. im Reichstag, im Heer, in den Kolonien), in welchen „[...] ohne Ansehen der Geburt Raum zur Bethätigung und Aussicht auf Einfluss und Gewinn [...]“ (S. 9) geboten werde. Die Universitäten unterstützten als nationale Institutionen schon vor der Einigung den Austausch von Studenten und Lehrern und täten dies auch weiterhin (vgl. ebd.). Die Universität „[...] trägt auch heute noch nicht wenig dazu bei, das Gefühl der Volkseinheit in den durch Staatsgrenzen getrennten Gliedern des Reichs lebendig zu erhalten“ (S. 9 f.). Damit ist für Paulsen die deutsche Universität nicht nur eine Klammer für die Einheit der Fakultäten und der Wissenschaften, sondern auch der kulturellen Einheit und fungiere als Bindeglied zwischen den deutschen Ländern.

¹⁶³ Vgl. dazu auch Paulsens fast gleichnamigen Aufsatz von 1894 „Die deutsche Universität als Unterrichtsanstalt und als Werkstätte der wissenschaftlichen Forschung“ (1894a).

Die deutsche Universität sei zu einem Modell für ausländische Hochschulen geworden, so z. B. in Frankreich oder in Amerika. Frankreich habe damit begonnen, nach deutschem Vorbild, „[...] seine Fakultäten wieder zu einheitlichen Universitäten zusammenzufassen [...]“ (S. 10) und Amerika die „[...] deutsche Einheit von wissenschaftlicher Forschung und wissenschaftlichem Unterricht durchzuführen“, meint Paulsen (ebd.).

Erstes Kapitel. Die Umriss der geschichtlichen Entwicklung (S. 10–43)

I. Das Mittelalter

Die Entwicklung der deutschen Universitäten hätte im Verlauf des Mittelalters begonnen und sei den älteren europäischen Universitäten Frankreichs, Italiens, Spaniens und Englands gefolgt (vgl. S. 11). Es sei der Beginn einer „neue[n, D. B.] geistige[n, D. B.] Welt“ gewesen, so Paulsen (ebd.). Die Universität sei zu ihrem „Organ“ (ebd.) geworden. Vorbild sei vor allem Paris wo sich „die erste grosse Hochschule des Abendlandes“ (ebd.) befände. Prag (1348) und Wien (1365) würden als die ersten deutschen Universitäten gelten. Es seien weitere Gründungen in Heidelberg, Köln, Erfurt und Anfang des 15. Jahrhunderts in Leipzig und Rostock gefolgt. Fünf dieser sieben Universitäten existieren noch heute (vgl. S. 11 f.). Eine „zweite Gründungsepoche“ (S. 12) hätte es Mitte des 15. Jahrhunderts in Zusammenhang mit der „humanistischen Bewegung“ (ebd.) gegeben.

Der ursprüngliche Name der mittelalterlichen Universität laute „studium generale“ (ebd.), „[...] weil sie Lehranstalt für die ganze Christenheit, ohne Rücksicht auf nationale und territoriale Grenzen, sein will [...]“ (ebd.). Der Name Universität bezeichne im Grunde genommen nicht die Lehranstalt, sondern die „politische Korporation der Lehrer und Schüler“ (ebd.). Die Errichtung der deutschen Universitäten hätte der Papst in Rom in Übereinstimmung mit dem Kaiser veranlasst (vgl. ebd.). Die mittelalterliche Universität habe nach Paulsen „[...] mit der heutigen deutschen Universität wenig Aehnlichkeit“ (S. 14). Im Hinblick auf die „Lebensordnungen“ (ebd.) und den „Lehrkörper“ (S. 15) gleiche sie doch noch eher den englischen oder amerikanischen Colleges, da das Alter bei den Scholaren zwischen 15 und 20 Jahren läge. Durch-

schnittlich 14 bis 15 Theologen, Juristen und Mediziner bilden den Lehrkörper der Universität (vgl. S. 14 f.).¹⁶⁴

II. Die Entwicklung der Deutschen Universitäten in der Neuzeit

Mit der Verbreitung des Humanismus zwischen 1500 und 1520 sowie der Reformation nach 1520 hatte, so Paulsen, eine neue Periode der Entwicklung deutscher Universitäten begonnen. Unter Erasmus von Rotterdam und Johannes Reuchlin sei das Kirchenlatein durch klassisches Latein ersetzt und die griechische Sprache fortan studiert worden (vgl. S. 20 f.). Die Reformation hätte beinahe zur Auflösung der Universitäten geführt, die durch Melanchton, Professor in Wittenberg (1518–1560), abgewehrt worden sei (vgl. S. 22).

Paulsen teilt die Entwicklung der deutschen Universitäten von 1520 bis zu seiner Zeit in drei Abschnitte ein:

„1) Die Zeit der landeskirchlich-konfessionellen Universitäten; sie reicht bis gegen das Ende des 17. Jahrhunderts und ist durch das Übergewicht der theologisch-konfessionellen Interessen charakterisiert. Die theologische Fakultät steht im Vordergrund. 2) Die Zeit des Eindringens der modernen Philosophie und Bildung in die Universitäten; sie umfasst das 18. Jahrhundert und ist durch die steigende Bedeutung der Philosophie und der philosophischen Fakultät, daneben auch der juristischen charakterisiert. Halle und Göttingen sind die führenden Universitäten. 3) Die Zeit des grössten Einflusses der deutschen Universitäten auf Denken und Leben des Volkes; sie umfasst das 19. Jahrhundert und ist charakteristisch zuerst durch die Vorherrschaft der Philosophie, dann durch die fortschreitende Ausbildung der wissenschaftlichen Detailforschung im Gebiet der Natur und Geschichte. Die philosophische Fakultät steht im Vordergrund, daneben tritt stärker die medizinische hervor“ (S. 23).

Es folgt Paulsens Abschnitt „Die dritte Epoche“ (S. 32). Der Amerikaner Perry (1894, S. 215 f.) fasst das 17. und 18. Jahrhundert für den amerikanischen Leser nur kurz zusammen, worauf hier jedoch verzichtet wird.

Paulsen (1893) beginnt bei seiner Darstellung mit der Gründung der preußischen Universität Berlin im Jahr 1809 (vgl. S. 32). Weitere Universitätsgründungen in Breslau (1811), Bonn (1818) und München (1826) folgten (vgl. S. 33). Dabei stünde

¹⁶⁴ An dieser Stelle folgt bei Paulsen (1893, S. 16–20) ein Überblick über die Unterrichtsinhalte und Methoden. Da Perry (1894, S. 215) diese Angaben nicht beachtet, wird hier auf diesen Teil ebenfalls nicht eingegangen.

die Philosophische Fakultät am Beginn dieser Epoche „im Vordergrund“ (ebd.). Kant, Fichte, Hegel, Schleiermacher sowie Herbart seien die berühmtesten Gelehrten auf diesem Gebiet gewesen. Auch die Philologie (vertreten durch Friedrich August Wolf, Friedrich Adolf Trendelenburg, die Brüder Jacob und Wilhelm Grimm, Friedrich Christian Diez, Franz Bopp, Karl Richard Lepsius), die Geschichtswissenschaft (vertreten durch Leopold von Ranke), die Mathematik sowie die Naturwissenschaften (vertreten durch Carl Gauss, Wilhelm Weber, Justus Liebig, Johannes Peter Müller) seien durch diese bedeutenden Gelehrten und ihre Arbeit geprägt worden (vgl. S. 35 f.).

Zwar seien, so Paulsen, im 19. Jahrhundert die vier Fakultäten der mittelalterlichen Universitäten im Grunde an den deutschen Universitäten bestehen geblieben, die Aufgabe der Philosophischen Fakultät hätte sich jedoch verändert. Durch die Trennung des Lehramtsberufs vom geistlichen Amt und die Einführung von Prüfungen für Gymnasiallehrer im Jahr 1810 sei die Philosophische Fakultät zu einer Fachanstalt für das höhere Lehramt geworden und habe nicht mehr die Aufgabe der „[...] allgemeinwissenschaftlichen Vorbildung für das fachwissenschaftliche Studium in den drei ‚oberen‘ Fakultäten [...]“ (S. 38). Trotzdem gilt sie für Paulsen noch als „eigentlich gelehrte Fakultät“ (S. 39), da sie besonders die Studenten zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten und Denken anleite. Sie habe die wichtige Aufgabe der „Bildung von Gelehrten“ (S. 40), alle anderen Fakultäten seien dagegen stärker berufspraktisch ausgerichtet (vgl. ebd.). Der deutsche Gymnasiallehrer werde also an der Fakultät zu einem Gelehrten ausgebildet. Seine pädagogische bzw. praktische Ausbildung erhalte er im Anschluss an das Studium durch die Gymnasialseminare. Mit diesem Anspruch, dass der Gymnasiallehrer ein Gelehrter und nicht nur ein Beamter sei, müsse auch die Vorbildung auf den höheren Schulen abgestimmt werden. Deshalb sei es wichtig, dass die Gymnasien Gelehrterschulen und nicht nur bloße Lehranstalten seien und bleiben würden, da sie die Schüler auf das wissenschaftliche Arbeiten und Forschen vorbereiten (vgl. ebd.). Auch in dieser Ausbildung von Gelehrten und Wissenschaftlern sieht Paulsen einen Grund der „Leistungskraft des deutschen Volkes auf allen Gebieten der wissenschaftlichen Forschung“ (S. 41).

Zweites Kapitel

Die deutschen Universitäten in ihrem Verhältnis zum Staat, zur Kirche und zur Gesellschaft (S. 43–60)

Paulsen beginnt das folgende Kapitel, das Perry (1894) übrigens als “most interesting” (S. 218) einstuft, mit der Bemerkung, dass die deutschen Universitäten Staatsanstalten seien:

„Doch war es nicht immer so, und es ist nicht notwendig so. Wissenschaftliche Forschung und wissenschaftlicher Unterricht sind nicht der Natur der Sache Staatsunternehmung“ (Paulsen, 1893, S. 43).

Die alten Universitäten seien wie die englischen Universitäten unabhängig gewesen. In Deutschland befände sich hingegen die vom Staat gegründete „Staatsuniversität“ (S. 44). Paulsen führt aus:

„Ist so die Universität rechtlich dem staatlichen Unterrichtswesen als Glied eingefügt, so nimmt sie doch thatsächlich eine besondere und fast kann man sagen exemte Stellung ein. Sie genießt ein Mass von Unabhängigkeit und Selbständigkeit, wie keine andere Staatsanstalt; die Staatsaufsicht über die Lehrer ist beinahe unfühlbar. Auch von der alten korporativen Selbstverwaltung sind wesentliche Stücke geblieben, vor allem die freie Wahl der akademischen Behörden“ (S. 46).

Diese Aussage hebt Perry (1894) in seiner Zusammenfassung zustimmend hervor:

“And yet with all this state control, from which Oxford and Cambridge have remained free, the universities of Germany are in most respects freer by far than these” (S. 218).

Die deutschen Universitäten, so Paulsen, sind dem Minister des Unterrichtsministeriums direkt unterstellt, dessen Vertretung an der Universität der Kurator oder der Kanzler sei. Seine Aufgabe „[...] ist die Ausübung der allgemeinen staatlichen Aufsicht und die Fürsorge für Erhaltung und Förderung der Leistungsfähigkeit der ganzen Anstalt, namentlich auch in wirtschaftlicher Hinsicht. Der Verkehr der Universität mit dem Ministerium geht durch seine Hand“ (Paulsen, 1893, S. 45). Die Lehrfreiheit der Professoren werde allerdings nicht durch die Regierung eingeschränkt, denn es gäbe „keine offiziellen Lehrpläne“ (S. 47). Paulsen erläutert: „Gegenwärtig sind Versuche, direkt in den inneren Unterrichtsbetrieb einzuwirken, ganz aus der Übung gekommen“ (ebd.). An dieser Stelle bemerkt Perry (1894) anerkennend:

“In no country, probably, is the Professor so untrammelled. It is a curious fact that as state control over the universities as a whole has increased, the freedom of the pro-

fessors has also increased; in the gymnasia, on the contrary it has decreased” (S. 218).

Die Regierung könne Professoren ernennen, aber in der Regel erfolge die Ernennung durch die Fakultät oder den Senat (vgl. Paulsen, 1893, S. 48).

Verhältnis der Universität zur Kirche

Das Verhältnis der Universitäten zur Kirche sei im 16. und 17. Jahrhundert ein „inniges“ (S. 49) gewesen, hätte sich aber im 18. Jahrhundert gelockert und sich schließlich im 19. Jahrhundert aufgelöst (vgl. ebd.). Perry (1894) fragt an dieser Stelle richtigerweise nach: “But how is it with the faculties of theology?” (S. 219).

Die katholische Kirche bilde ihren Klerus in eigenen Institutionen aus. Hier besäße die Staatsgewalt nur geringen Einfluss (vgl. Paulsen, 1893, S. 50). Anders verhielte es sich bei der protestantischen Kirche, die ihre Geistlichen an der Staatsuniversität ausbilden ließe (vgl. S. 49). Für Paulsen gibt es dafür auch keine Alternative, denn „[...] sie kann nur in engster Wechselwirkung mit der freien Philosophie und Wissenschaft gedeihen; sie hat nicht wie die katholische Theologie die Autorität einer unfehlbaren Kirche hinter sich, ihre Kraft beruht ganz auf der lebendigen persönlichen Kraft ihrer Vertreter“ (S. 50).

Das Verhältnis der Universität zur Gesellschaft

Paulsen zieht hier drei Erwägungen in Betracht: „1) Die Aufgabe der Hochschule innerhalb der Gesellschaft. 2) Die Stellung der Träger der akademischen Bildung in der Gesellschaft. 3) Ihr Hervorgehen aus der Gesellschaft“ (S. 51). Die Aufgabe der Hochschule bestünde zunächst in der Ausbildung innerhalb der drei „Berufsleistungen“ (ebd.) Kirche, Justiz und Medizin. Dafür gäbe es an der Universität jeweils eine Fakultät. Eine vierte, die Philosophische Fakultät, nähme seit dem 19. Jahrhundert die Lehrerausbildung wahr (vgl. ebd.). Technische Berufe wie der des Ingenieurs, Baumeisters oder Chemikers, des Berg- und Forstmannes oder auch des Landwirts und Offiziers werden an den Technischen Hochschulen studiert (vgl. S. 52). Die Bedeutungszunahme der Medizinischen Fakultät führt Paulsen auf den nationalen Wohlstand zurück (vgl. S. 53). Träger der akademischen Bildung seien Geistliche, Beamte, Lehrer an höheren Schulen, Ärzte, Techniker, Baumeister und Offiziere (vgl. ebd.). Perry (1894) erwähnt an dieser Stelle, dass es bemerkenswert sei, dass in

Deutschland so viele Offiziere eine Universitätsausbildung besäßen und dass darunter auch die Reserveoffiziere fielen (vgl. S. 220).

Das Studium hebt für Paulsen (1893) Klassenschranken aus, „wer Universitätsbildung hat, gehört zur Gesellschaft“ (S. 53). Schon das Erreichen des Abiturs verleihe einem das „potentielle akademische Bürgerrecht“ (S. 54). Allerdings schließt Paulsen hier nur den Adel sowie das Bürgertum ein, die Arbeiterschaft gehört für ihn nicht dazu (vgl. S. 54 ff.). Paulsen spricht der deutschen Universität einen „demokratischen Charakter“ (S. 56) zu, „[...] sie schließt niemanden um seiner Herkunft willen aus und sie macht alle ihre Glieder zu Gleichen“ (ebd.). In England und Frankreich sei der Zugang zum Universitätsstudium dagegen aufgrund der teuren Lebenshaltungskosten nur für „wohlhabende Leute“ (S. 57) möglich. Die vorbereitenden Schulen in England, die public schools und andere Privatanstalten, werden nicht durch Staatsmittel finanziert. Und auch in Frankreich sei ein Besuch der Lyceen, die oftmals Internate einschließen würden, für die nicht wohlhabenden Kreise kaum zu finanzieren. Allein die Kirche unterhalte Lehranstalten, die auch den ärmeren Bevölkerungsschichten ein Studium ermöglichen (vgl. ebd.).

Die folgenden beiden Kapitel von Paulsen, also das dritte und vierte über Universitätslehrer, Unterricht, Studenten und Studium, beinhalten für Perry (1894) höchst interessante Informationen, die er wie folgt beschreibt: “It is just here, particularly on the former subject, that American educators have learned most from Germany, and here also [...] that they have still most to learn” (S. 220).

Drittes Kapitel

Die Universitätslehrer und der Universitätsunterricht (S. 60–82)

Die Lehrer an der Universität können drei Klassen zugeordnet werden: den ordentlichen und außerordentlichen Professoren sowie den Privatdozenten. Der Privatdozent dürfe Vorlesungen und Übungen halten, sei dazu aber nicht verpflichtet und erhalte auch kein Gehalt. Der außerordentliche Professor sei dagegen ein Staatsbeamter. Er erhalte ein Gehalt, habe aber kein Mitspracherecht in Fakultätsangelegenheiten und dürfe keine akademischen Prüfungen abnehmen. Der ordentliche Professor, ebenfalls Staatsbeamter, habe einen Lehrstuhl und vertrete sein Fach offiziell an einer Fakultät. Darüber hinaus seien Honorarprofessoren, Lektoren und Sprachlehrer an der Univer-

sität sowie Exerzitienmeister in der Lehre tätig (vgl. Paulsen, 1893, S. 61). Dadurch ergäbe sich eine „Konkurrenz mehrerer Lehrer für dasselbe Fach“ (S. 63) sowie eine „ermöglichte freie Wahl des Lehrers von Seiten der Studierenden“ (ebd.).

Paulsen geht ausführlich auf die besondere Stellung der Privatdozenten ein (genau wie Perry, 1894, S. 220 f.), da sie eine „Eigentümlichkeit der deutschen Universitäten“ (Paulsen, 1893, S. 61) darstellen und im Ausland von Interesse seien. Der Privatdozent müsse habilitiert sein, um die *Venia Legendi* zu erlangen. Dafür habe er einschlägige Publikationen nachzuweisen, ein Kolloquium innerhalb der Fakultät und eine öffentliche Vorlesung zu halten (vgl. S. 62 f.). Die Zeiten als Privatdozent können als eine Art „Probejahre“ (S. 63) für einen angehenden Professor verstanden werden: „[...] er hat die Gelegenheit, sich als Lehrer zu versuchen und zu üben und zugleich sich als Gelehrter weiter zu bilden“ (ebd.). Der Privatdozent lehre häufig dieselben Themen wie der ordentliche Professor und stehe daher mit dem älteren Lehrer in Konkurrenz. Ein Vorteil des Privatdozenten sei sein Alter, da er der „Jugend näher steht“ (S. 64) und dadurch „[...] leichter in engeren persönlichen Verkehr, besonders mit älteren Studenten“ (ebd.) treten könne. Daher stünden beide Universitätslehrer vor der Aufgabe, ihr „Bestes [zu, D. B.] thun“ (ebd.), um die Studenten für sich zu gewinnen (vgl. ebd.). Perry (1894) bemerkt dazu:

“A wider contrast could hardly exist than between the *Privatdozent* and the American tutor or instructor, who often hardly dares call his soul his own, and to whom an infringement upon the monopoly of learning possessed by his superior officer may even involve a very bitter experience” (S. 222).

Der Privatdozent werde mit einer Honorarzahlung seiner Studenten und nicht durch die Regierung entschädigt. Paulsen (1893) plädiert für diese Art der Gebührenentrichtung und ist gegen eine Einführung einer „allgemeinen Semesterzahlung“ (S. 65), da erstere einen „Schutz der Freiheit“ (S. 66) darstelle. Sie würde den Universitätslehrer unabhängig vom Staatsapparat machen:

„Ihre Aufhebung [der Honorarzahlung, D. B.] würde die Tendenz haben, die Universität in eine bürokratisch verwaltete Fachschule mit festen Lehr- und Lernordnungen umzuwandeln. Das aber wäre das Ende der Universität im deutschen Sinne. Die Freiheit die sie gewährt, ist auch ein Hauptstück ihrer Anziehungskraft [...]“ (ebd.).

Der Universitätsunterricht werde in Deutschland in zwei Formen durchgeführt, zum einen als Vorlesung, zum anderen als Übung (vgl. S. 67). Perry (1894) fällt in diesem

Zusammenhang auf, dass so etwas wie die amerikanischen Rezitationen an den deutschen Universitäten nicht ausgeübt würden (vgl. S. 222). Paulsen (1893) bevorzugt vor allem die Vorlesung in Form von Vorträgen zur Einführung in die Wissenschaft (vgl. S. 67 ff.), was Perry (1894) zu folgender Bemerkung veranlasst: “Perhaps no point in the German education has been more argued upon in America than the lecture-system” (S. 222). Paulsen (1893) gibt der Vorlesung im Vergleich zum bloßen Studium eines Buches den Vorzug: „Ein Buch ist ein abstraktes und totes Ding, das keinen Glauben zeugen kann; aller Glaube pflanzt sich von Person zu Person fort“ (S. 69). Und weiter:

„Das Buch ist ein Fertiges und Starres, die Vorlesung ein lebendiges und Werden-des. Schon äusserlich: das Buch ist als Ganzes da, die Vorlesung bietet von Stunde zu Stunde ein kleines, übersehbares Stück“ (S. 70).

Perry (1894) stimmt Paulsen zu, indem er anführt, dass wohl niemand eine Vorlesung bei Ernst Curtius oder Eduard Zeller gegen ein “text-book” eintauschen wolle (vgl. S. 223). Die Vorlesung diene Paulsen (1893) demzufolge nicht nur den Studenten, sondern auch dem Professor selbst. Er lerne, den Unterrichtsstoff zu erneuern und ihn sich jederzeit zu vergegenwärtigen (vgl. S. 72) und die Studenten würden durch das Mitschreiben zugleich ihr Gedächtnis trainieren (vgl. S. 74).

Eine Vorlesung werde durch Seminare ergänzt, was Perry (1894) dazu veranlasst, festzustellen: “Here the American educator has found something more to his liking, and fortunately for our universities the institution has been carefully transplanted, and has taken firm root” (S. 224). Er ist der Meinung, dass Seminare nur in Verbindung mit den Vorlesungen abgehalten werden sollten. Diese demonstrieren das wissenschaftliche Arbeiten, in den Seminaren könne dieses dann vertieft werden (vgl. ebd.). Paulsen (1893) meint in diesem Zusammenhang: „Die Seminare sind die eigentlichen Pflanzschulen der wissenschaftlichen Forschung [...]“ (S. 74), da sie „Anleitung zur Erzeugung des Wissens“ (ebd.) geben würden.

Ein weiterer erwähnenswerter Aspekt ist für Perry (1894) die Lehr- und Lernfreiheit an den deutschen Universitäten: “It is this which makes them the most modern in scientific spirit of all institutions of learning” (S. 224). Zur Lehrfreiheit der Professoren schreibt Paulsen (1893), dass diese eine Voraussetzung sei, damit der Universitätslehrer selbst Forscher sein könne und auch die Studenten dazu ausbilde (vgl. S. 76).

Diese Lehrfreiheit sei in den Bereichen Theologie und Philosophie eingeschränkt. Bei den Theologen geschähe das durch die Kirche. Vor allem die katholische Kirche habe die Kontrolle über die Lehre übernommen (vgl. S. 77). Im Gegensatz dazu wollten die protestantischen Universitätslehrer nicht nur „Diener der Kirche“ (ebd.), sondern auch „Diener der Wissenschaft“ (S. 78) sein. Für den Theologen bedeute das natürlich einen Konflikt zwischen wissenschaftlicher Forschung und seiner Position als Vertreter der Kirche. Da dem Staat die Theologischen Fakultäten unterständen, strebe dieser an, einen Ausgleich zu schaffen. Er schütze die Freiheit der Forschung und versuche, die Kirchen an der Kontrolle der Fakultäten teilhaben zu lassen (vgl. S. 78).

Auch für den Bereich der Philosophie fordere die Kirche Rücksichtnahme auf ihre Lehre. Vorrangig von katholischer Seite werde hier oft der Vorwurf gemacht, die Universitäten würden eine „atheistische Philosophie“ (S. 79) erlauben, damit sei sie die „[...] eigentliche Pflanzschule der Revolution, der Sozialdemokratie, des Anarchismus“ (ebd.). Paulsen äußert sich dazu nur indirekt, indem er sagt, dass eine „[...] unter Kontrolle stehende Philosophie nichts ist und nichts wirken kann“ (ebd.). Für ihn bedeutet Philosophie „[...] voraussetzungslos die Wahrheit suchen, d. h. ohne Voraussetzungen, die nicht bezweifelt und geprüft werden dürfen“ (S. 80).

Viertes Kapitel

Die Studierenden und das Studium (S. 82–104)

Zum Thema Studierende und Studium sagt Paulsen, es sei die „Zeit der grössten und vollsten Freiheit“ (S. 82), dazu käme die „Selbstverantwortlichkeit“ (ebd.). Vor dem Studium sei allerdings die Erlangung des Reifezeugnisses vom Realgymnasium bzw. Gymnasium Voraussetzung. Ersteres sei beschränkt und nur innerhalb der Philosophischen Fakultät für die „mathematisch-naturwissenschaftlichen“ (S. 83) und für die „neusprachlichen Studien“ (ebd.) zugelassen. Diese Zulassungskriterien hält Paulsen für „fraglich“ (ebd.). Er gibt zu bedenken, ob für ein Medizinstudium nicht das Abitur eines Realgymnasiums genügen würde und führt dazu aus:

„Vielleicht kommen wir überhaupt dahin zurück, den Einzelnen wieder mehr Spielraum in der Wahl des Vorbereitungskursus zu geben. Vor hundert Jahren stand die Universität fast jedem, der auch nur einige Schulkenntnisse mitbrachte, offen. Die

Forderung der Absolvierung einer Anstalt mit neunjährigem Kursus dürfte wohl genügen, ganz ungeeignete Elemente auszuschliessen“ (ebd.).

Auch Perry (1894) weist die amerikanischen Leser darauf hin, dass Paulsen “[...] evidently in favor of opening the study of medicine, as well that of mathematics, natural science, and modern languages, to the graduates of the *Realschulen*” (S. 225) sei. Neben den alten würden nun auch neuere Sprachen sowie Wissenschaften wie Deutsch, Französisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte und Geografie gelehrt. Das Studium dauere zwischen drei und viereinhalb Jahren. Eine Ausweitung hält Paulsen (1893) für verkehrt, da sie „Verteuerung und also Verengung des sozialen Rekrutierungsbezirks“ (S. 84) bedeuten würde.

Ein Zusammenleben wie in England oder Amerika fände in Deutschland nicht statt. Der deutsche Student suche sich selbst eine private Unterkunft. Paulsen zieht dabei die Unterbringung in „Studienhäuser[n, D. B.]“ (S. 87) den oftmals schlechten Verhältnissen in den Privatwohnungen vor und sieht in diesen den Vorteil, dass sie zu gemeinsamem Arbeiten und zu Gesellschaft führten, die sich förderlich auf das Studium auswirken würden (vgl. S. 86 f.). Diese Einrichtungen setzen aber die Sesshaftigkeit der Studenten an einer Universität wie z. B. in England und Amerika voraus. Der deutsche Student wechsele jedoch häufiger die Universität. Meist besuche er im Laufe seines Studiums sogar drei bis vier Hochschulen. Der Studentenaustausch zwischen Nord- und Süddeutschland sei besonders rege. Daher würde eine feste Unterbringung für den deutschen Studenten eher eine Einschränkung seiner Freiheit bedeuten (vgl. S. 87 f.). Die Studienkosten betrügen jährlich – ohne die Semesterferien – rund 1.200 bis 1.500 Mark. Durch Stipendien aus öffentlichen Mitteln oder Privatstiftungen können diese Kosten verringert werden. Allerdings seien die möglichen Zuwendungen „recht geringfügig“ (S. 87).

Ein Charakteristikum der deutschen Universität würden ihre Studentenverbindungen darstellen. Sie seien besonders wichtig für den Studenten, da sie seine „Lebensumgebung“ (S. 89) bilden. Die entsprechende Mitgliedschaft gehe der Student für sein ganzes Leben ein (vgl. S. 89 ff.).

Über die Lernfreiheit sagt Paulsen, dass sie das „Korrelat der Lehrfreiheit“ (S. 94) sei. Der Student wähle für sich die Universität, die Wissenschaft, den Studiengang, seine Lehrer, seine Kurse etc. Er solle zu einem selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten und Denken geführt werden. Da sich Studienfleiß ihm zufolge nicht durch

Studienpläne und regelmäßige Prüfungen oder gar Anwesenheitslisten erzwingen ließe, verteidigt Paulsen hier die studentische akademische Freiheit (vgl. S. 94). Für ihn sind „Selbständigkeit“ (ebd.) und „Selbstverantwortlichkeit“ (ebd.) wichtige Dinge, die ein Student für sich erlernen müsse. Zudem hält er diese schulischen Maßnahmen für Studenten, die zwischen 20 bis 25 Jahre alt seien, für unangebracht (vgl. ebd.).

An den deutschen Universitäten gäbe es zwei Arten von Prüfungen. Die akademische Prüfung durch die Fakultäten und die Staatsprüfung durch Prüfungsbehörden. Die Staatsprüfung werde beim Übergang in den Beruf benötigt, die akademische Prüfung für eine Universitätslaufbahn (vgl. S. 102). Auch wenn Paulsen Prüfungen für Prüfling und Prüfenden als unerfreulich und störend empfindet, so verhindere das Prüfungssystem doch „Patronage“ (S. 103) und „Privilegien“ (ebd.). In Bezug auf die Prüfungen sieht Perry (1894) einen weiteren wichtigen Unterschied zu den amerikanischen und englischen Studenten:

“The latter generally works with his eyes fixed on the examinations; it is one of the greatest difficulties which a teacher of advanced university classes has to encounter in this country, to induce his students to read extensively in collateral subjects, if there is no likelihood of their being examined thereon. The German student concerns himself much less about his coming examinations; he sees the futility of ‘cramming’ for it, and not infrequently defers the selection of his ‘minor subjects’ [...] until he makes application for examination” (S. 227).

Schluss

Die Einheit der Universität (S. 104–114)

Perry (1894) fragt berechtigterweise, wie es eine Einheit der Universität geben könne, wenn die Professoren und Studenten in Deutschland über so viele Freiheiten verfügen und verschiedene Fakultäten existieren (vgl. ebd.). Die „Einheit der Universität“ (Paulsen, 1893, S. 104) besteht für Paulsen aber gerade in der Einheit ihrer Fakultäten und sei damit den verstreuten Fakultäten in Frankreich überlegen. Auch existiere eine „Einheit der Wissenschaften“ (S. 105). Durch sie kämen Vertreter der verschiedensten Forschungsrichtungen an einem Ort zusammen und können sich untereinander austauschen. Der Universitätslehrer eines Faches setze sich zudem mit den anderen Fächern auseinander (vgl. S. 104 f.). Persönliche Freundschaften über

das eigene Wissenschaftsgebiet hinaus können an den deutschen Universitäten unter den Gelehrten geknüpft werden (vgl. S. 106 f.). Durch die Einheit der Wissenschaften sei es aber auch jedem Studenten möglich, über sein Fach hinaus Kenntnisse zu erlangen und Vorlesungen außerhalb seiner Fakultät zu hören. Damit könne sich der Student vergewissern, ob er der für ihn richtigen Wissenschaft nachgehe. Im Zweifel könne er das Fach rechtzeitig wechseln (vgl. S. 107). Durch diese Einheit trüge die Universität dazu bei, dass sich die Akademiker als ein Stand verbunden fühlen, der nicht durch Geburt oder andere Privilegien existiere (vgl. S. 108). Fast alle deutschen Universitäten verfügen auch über eine Protestantisch-Theologische Fakultät (vgl. S. 106). Die protestantische Theologie habe, so Paulsen, die „[...] Grundtendenz, [...] Religion und Wissenschaft zu einer inneren Ausgleichung zu führen, besonders ist es die Aufgabe der Dogmatik, zwischen dem wissenschaftlichen Bewusstsein und dem religiösen Bedürfnis jener Zeit die Brücke zu schlagen“ (S. 105). Paulsen vergleicht sie mit den französischen Instituten, die keine Theologische Fakultät aufweisen und bezeichnet die französische Aufklärung daher als eine „irreligiöse“ (S. 106). Eine Gefahr sieht Paulsen in der Spezialisierung der Wissenschaften. Die Philosophische Fakultät gälte als Einrichtung, die die „Einheit der Wissenschaften“ (S. 108) darstelle. Alle „oberen Fakultäten“ (ebd.) seien mit ihr verbunden, „[...] sie setzen, als abgezweigte technische Bildungsanstalten, die philosophische als allgemeine Grundlage voraus“ (ebd.). In der Ausdifferenzierung und „Arbeitsteilung“ (S. 109) liege jedoch der „gewaltige Fortschritt der wissenschaftlichen Forschung“ (ebd.). Als letzten Punkt führt Paulsen die „Einheit aller Universitäten deutscher Zunge unter einander“ (ebd.) an. Die Universitäten seien eine nach „aussen abgeschlossene“ (ebd.) und nach „innen zusammengeschlossene Welt“ (ebd.), bspw. durch den Austausch von Studenten und Universitätslehrern. Diese Einheit kenne die englische Universität nicht (vgl. S. 109 f.). Paulsens beendet seine Abhandlung mit einem Zitat von Savigny:

„[...] Wert und Wesen der deutschen Universitäten, das ist nicht die vollendete Gelehrsamkeit ihrer Lehrer noch die werdende der Schüler; wenn wir dies als ihre Auszeichnung aussprechen wollten, so möchte uns ein beschämender vorgehalten werden. Aber das ist es, dass in ihnen eine Form gegeben ist, worin jedes ausgezeichnete Lehtalent seine Entwicklung findet und jede lebendige Empfänglichkeit des Schülers ihre Befriedigung; eine Form, wodurch jeder Fortschritt der Wissenschaft leicht

und schnell Eingang findet, eine Form, wodurch es leicht wird, den höheren Beruf ausgezeichneter Menschen zu erkennen und worin selbst dem ärmeren Leben beschränkter Natur ein erhöhtes Gefühl Daseins mitgeteilt wird. Auf den Besitz einer solchen Form dürfen wir stolz sein, und wer unsere Universitäten kennt, wird mir beistimmen, dass in diesem Lobe buchstäbliche Wahrheit und keine Übertreibung ist“ (S. 110 f.).

Die Zusammenfassung von Paulsens Abhandlung zeigt, dass er das deutsche Universitätssystem mit viel Stolz beschreibt und dabei zahlreiche positive Eigenschaften herausstellt. Auf Defizite geht er dagegen kaum ein. Er erwähnt nur kurz, dass es sicherlich auch „Mängel und Kehrseiten“ (S. 110) geben würde, die gegen diese Form der Institution angeführt werden könnten. Er hebt hervor: „Die Idee ist doch auch ein Stück der Wirklichkeit, und solange diese Wirklichkeit lebendig ist, [ist, D. B.] das wichtigste und bedeutendste: ihr belebender Geist“ (ebd.). Die Idealisierung des deutschen Universitätswesens ist also ein Grundzug seiner Abhandlung. Perry (1894) muss zum Ende seines Artikels zugeben, dass die Einheit der deutschen Universität keine Illusion sei, sondern dass sie existiere und dass sie eine „very real and visible unity“ (S. 227) sei: „The unified university represents the unity of science; the university is greater than the sum of all faculties“ (ebd.). Diese Einheit sieht er doppelt bestätigt: verkörpert in der einzelnen Universität und durch den fließenden Professoren- und Studentenaustausch der deutschen Universitäten untereinander (vgl. S. 228). Er resümiert lobend: „The Germans [...] have saved themselves from being smothered under an educational ‘crazy quilt’“ (ebd.).

8.1.3.2 Vorarbeiten und Bedeutung von Paulsens Darstellung

Paulsen (1893) bemerkte in seiner Abhandlung in Zusammenhang mit seinem bibliografischen Anhang, dass die Literatur über die deutschen Universitäten zwar umfangreich sei, die meisten Schriften häufig aber nur „Gelegenheitsschriften und Reden“ (S. 112) seien. Tatsächlich gab es um 1890 viele Werke, die speziell über die Entwicklungen einzelner Universitäten Auskunft gaben, ein Gesamtwerk über die deutschen Universitäten stand jedoch noch aus. Rund 30 Jahre zuvor hatte sich der preußische Historiker und Politiker Heinrich von Sybel (1817–1895) über das deutsche Universitätswesen geäußert. Paulsen waren dessen Schriften bekannt und er

zitierte ihn gerne in seinen Büchern und auch in seinem Bericht für die Weltausstellung in Chicago. 1868 hielt von Sybel (1874) eine Festrede an der Universität Bonn über „Die deutschen und auswärtigen Universitäten“ und bescheinigte den deutschen Universitäten darin ihre internationale Vorreiterrolle. Paulsen bezog sich für seinen Chicago-Bericht auf dieselben Merkmale der deutschen Universität wie von Sybel. Paulsens Ausführlichkeit sowie die Beschreibung der historischen Entwicklung der Universitäten vom Mittelalter bis in die Neuzeit gaben den entscheidenden Ausschlag, warum seine Ausführungen in den USA eine hohe Aufmerksamkeit erlangten. Die richtige Positionierung seiner Berichte auf den Weltausstellungen, die Übersetzung seiner Schriften und Reformen im amerikanischen Bildungswesen trugen ebenfalls dazu bei, dass er in Übersee rezipiert wurde.

Paulsen (1893) fehlte eine „zusammenfassende geschichtliche Darstellung“ (S. 112), was er bemängelte. Für einen geschichtlichen Überblick über das deutsche Universitätswesen verwies er in erster Linie auf das vierbändige Werk des Göttinger Philosophen und Historikers Christoph Meiners (1802) „Geschichte der Entstehung und Entwicklung der hohen Schulen unseres Erdteils“. Zugleich empfahl Paulsen sein eigenes Buch „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten“ aus dem Jahr 1885. Eine neue historische Arbeit war damals durch den Breslauer Professor Georg Heinrich Kaufmann zu erwarten gewesen, der auf Archivmaterial und „Bearbeitungen der einzelnen Universitäten“ (ebd.) zurückgegriffen hatte. Der dazugehörige erste Band, der die „außerdeutschen Universitäten“ (ebd.) bzw. ihre Vorbilder behandelte, erschien 1888. Das Unternehmen wurde von Kaufmann aber nicht zu Ende geführt. Der zweite und letzte Band erschien 1896 und handelte von der „Entstehung und Entwicklung der deutschen Universitäten bis zum Ausgang des Mittelalters“ (ebd.). Kaufmanns Arbeit entwickelte sich später durchaus zu einem Klassiker der mittelalterlichen Universitätsgeschichte, seine historische Arbeit ging über diesen Zeitabschnitt allerdings nicht hinaus. Damit blieb Paulsens Werk über die deutschen Universitäten weiterhin herausragend. Zwischen Meiners Werk aus dem Jahr 1802 und Paulsens Veröffentlichung von 1885 schien also die universitätshistorische Arbeit für über 80 Jahre weitestgehend von geringer Bedeutung gewesen zu sein. Das verdeutlicht, wie sehr Paulsens Ausführungen einen neuen Höhepunkt darstellten und bahnbrechend wirkten. Erst 1904 erschienen weitere Ar-

beiten zur deutschen Universitätsgeschichte. Franz Eulenburg gab ein vierbändiges Werk über „Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart“ heraus. Wilhelm Erman und Ewald Horn verfassten 1904/05 eine dreibändige „Bibliographie der Deutschen Universitäten. Systematisch geordnetes Verzeichnis der bis Ende 1899 gedruckten Bücher und Aufsätze über das deutsche Universitätswesen“.

Paulsens Abhandlung für den Sammelband anlässlich der Chicagoer Weltausstellung basiert auf seinem zuvor erwähnten Werk „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ von 1885 (vgl. Paulsen, 1896/97, Bd. 1, S. 26). Die Amerikaner und weitere Nationen, die sich für die deutsche Universitätslandschaft interessierten, fanden also einzig in seinem Buch eine gründliche und umfassende Darstellung des deutschen Universitätswesens. Für dessen Skizzierung, so schrieb Paulsen (2008) in seinen Lebenserinnerungen, konnte er auch auf Arbeiten seiner öffentlichen Vorlesung „Über die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium“ aus dem Sommersemester 1892 zurückgreifen (vgl. S. 320; LHA K, Briefsammlung Reichensperger, 38, Paulsen an Reichensperger vom 20.12.1892). Diese unentgeltliche Veranstaltung wurde laut Vorlesungsverzeichnis der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin unter dem Titel „Über das akademische Studium“ gelistet. Paulsen las diese einstündige Vorlesung des Pädagogikbereiches regelmäßig in den Sommersemestern 1893, 1894 und 1895 und im Wintersemester 1896/97. Mit dem geänderten Titel „Über Universitäten und Universitätsstudium“ hielt er dieselbe Vorlesung in den Wintersemestern 1897/98, 1898/99, 1899/1900 und schließlich 1900/01 (vgl. Kränsel, 1973, Bd. 2, S. 179 ff.). Nach der Chicagoer Weltausstellung ging aus seinem Bericht und den Vorlesungen im Jahr 1902 das 575-seitige Buch „Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium“ hervor, das vom gleichen Verlag wie das Begleitbuch zur Universitätsausstellung 1893, nämlich A. Asher & Co., verlegt wurde. Die Einleitung für die Weltausstellung bildete dazu die „Urform“ (GStA PK, VI. HA, NL Althoff, B Nr. 142 Bd. 2, Bl. 36 f., Paulsen an Althoff vom 25.04.1902), an der angeblich Althoff „schon Anteil gehabt“ (ebd.) und die der Ministerialdirektor laut Paulsen „mit wohlwollender Teilnahme und Förderung begleitet“ (ebd.) habe. Freudig schrieb er Althoff nach dem Erscheinen, dass es ihm gelungen sei, sich „[...] in den Hauptpunkten [...] nicht gar so weit von den Anschauungen und Ideen zu entfernen, die für Ihre

[Althoff, D. B.] leitende, schützende und fördernde Tätigkeit maßgebend sind“ (ebd.). Besonders zu dem wichtigen Thema der Lehrfreiheit, das auch in seinem Beitrag für die Weltausstellung eine besondere Stellung einnahm, hatte sich Paulsen schon im Vorfeld immer wieder mit Althoff besprochen, worauf die einschlägige Korrespondenz hindeutet (vgl. GStA PK, VI. HA, NL Althoff, AI Nr. 14, Bl. 5 ff., 28 f., 52 sowie B Nr. 142 Bd. 2, Bl. 29 f.).

8.1.3.3 Die Anweisung der Regierung und der offizielle Charakter des Sammelwerks

Im Vorwort zum Sammelband erwähnt der Herausgeber Lexis (1893), dass das Werk vorrangig auf „Privatarbeiten“ (Bd. 1, S. XII) aufbauen würde und somit keinen amtlichen Charakter besäße. Arbeit und Herausgabe des Buches waren jedoch regierungsoffiziell und von der preußischen Unterrichtsverwaltung veranlasst worden. Der Rückgriff auf die besagten Privatarbeiten verdeutlicht nur, dass es keine amtlichen Materialien oder Statistiken über die Entwicklung des deutschen Universitätswesens gab, auf die das Kultusministerium hätte zurückgreifen können. Zum Tragen kam wohl zudem der mehrfach erwähnte Zeitdruck, unter dem die Vorbereitungen standen. Die Aussage im Vorwort kann sicherlich auch als eine Schutzaussage seitens der Regierung gedeutet werden, obwohl das Ministerium das Buch inhaltlich korrigiert hatte.

Der Herausgeber korrespondierte mehrfach mit Paulsen über dessen anzufertigenden Beitrag. Lexis verdeutlichte in seinen Mitteilungen, welche inhaltliche Schwerpunktsetzung das Ministerium wünschte. So schrieb er bspw. im Januar 1893:

„Das deutschen Studierenden zwar allgemein bekannt, Ausländern aber fremd ist, z. B. welche ist die Stellung des Curators, welche die des Rektors? Wie werden die Berufungen vorgenommen und wie wird die Disciplin aufrecht erhalten [...] kurz eine kleine Skizze der Universitätsverwaltungsrechts mit Rücksicht auf die nichts davon wissenden Ausländer“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Lexis an Paulsen vom 10.01.1893).

Er wies Paulsen auch auf zu korrigierende Monita wie über das Institut de France, die Studienzeit, den Kurator oder auch über das Gründungsdatum der Universität Freiburg hin (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Lexis an Paulsen). Paulsen änderte daraufhin alle bemängelten Stellen in der gewünschten Richtung des Minis-

teriums ab. Kurz vor Druckbeginn informierte ihn der Herausgeber keine Änderungen mehr vorzunehmen, da alle Druckbögen nun „noch durch die Hand des Ministeriums gehen“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Lexis an Paulsen vom 25.01.1893). Die Briefe von Lexis veranschaulichen, wie wichtig die Angelegenheit dem preußischen Ministerium war. Paulsen schrieb diesbezüglich an seinen Freund Reuter:

„Chicago ist gedruckt, gestern ist der letzte Bogen abgegangen. Das Ministerium hat noch einige staatsgefährliche Äusserungen ausgemerzt, d. h. Dinge, von denen man befürchtet, daß sie Franzosen, Katholiken u. andere guten Freunden Anstoß geben könnten. Vielleicht mit Recht, da die Sache nun einmal offiziös ist. Übrigens danke ich Gott, daß ich sonst nicht offiziös bin, das muß ein hartes Brot sein, der der offiziöse Zeitungsmann sich verdient“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 04.02.1893).

Ein weiterer Brief Paulsens an Reuter belegt, dass Althoff ihn persönlich für die deutsche Universitätsausstellung „mit einer Arbeit beladen“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 09.02.1894) hatte. Er sollte eine Abhandlung über „Die Universität als Anstalt für wissensch. Forschung u. für wiss. Unterricht: Verhältnis der beiden, Zweck u. Theorie u Praxis“ (ebd.) anfertigen. „Nicht uninteressant“ (ebd.), wie Paulsen fand. Ausführlich berichtete er seinem Freund August Reichensperger (1808–1895), dass er über „eiliger Arbeit“ (LHA K, Briefsammlung Reichensperger, 38, Paulsen an Reichensperger vom 20.12.1892) für die Weltausstellung sitzen würde:

„Auf der Chicagoer-Weltausstellung soll das Deutsche Universitätswesen vorgeführt werden; wie das geschehen soll, weiß ich nicht u. wissen, wie es scheint, auch die oberen Götter noch nicht recht. Ich aber habe den Auftrag erhalten, eine allgemeine Einleitung über Wesen und Geschichte der deutschen Universität zu machen, die einem beschreibenden Werk, das alle Seiten des Universitätsunterrichts zur Darstellung bringt, vorausgehen soll. Das ist ein nützliches [...] Unternehmen, und ich bin gerne daran gegangen. [...] Wenn man nur ein paar Monate früher die Sache gewußt hätte; nun muß alles über Hals und Kopf gemacht werden. Aber das scheint in den Ministerialbureaus immer so zu gehen; wenigstens seitdem der Kampf mit dem Parlament die Arbeiten des Minist[eriums, D. B.] bestimmt“ (ebd.).

Anhand dieses Auszuges wird ersichtlich, dass das preußische Kultusministerium für die auswärtige Kulturpolitik auf Gelehrte zurückgriff und ihnen Aufgaben, die inhaltlich von staatlicher Seite festgelegt wurden, übertrug. Dadurch wurde das Fehlen

einer zentralen Stelle für Bildungsangelegenheiten durch Arbeiten von ausgesuchten Universitätsprofessoren kompensiert. Obwohl Paulsen selbst mit seiner Auftragsarbeit nicht vollkommen zufrieden war, da sein Beitrag für ihn nur „Rezensionen von Namen u. Büchern geworden“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 27.04.1893) seien, erlangte er dafür unter den amerikanischen Bildungsexperten, wie erwähnt, große Anerkennung. Das Sammelwerk von Lexis sollte aber nicht nur dem Ausland das deutsche Universitätssystem näherbringen „[...] sondern auch in Deutschland selbst als Hilfsmittel zur Orientierung in den das Universitätswesen betreffenden Fragen und als eine anregende Uebersicht über die neuere Entwicklung des wissenschaftlichen Geisteslebens der Nation [...] dienen“ (Lexis, 1893, Bd. 1, S. XI). Da sowohl der Herausgeber als auch die Mehrheit der Autoren des Sammelbandes vorrangig für Preußen tätig waren, kann jedoch kaum die Rede davon sein, dass das gesamtdeutsche Universitätswesen dargestellt wurde. Dittrich (2010) verdeutlicht:

“Lexis’ and Paulsen’s publications were in a national framework centred on Prussia. The exhibit stressed the tendency of foreigners to equate Germany with Prussia. The elaborate national symbolism compensated for the lack of truly national institutions that would have allowed better coordination of regional interests” (S. 295).

Es ging bei der Darstellung also vielmehr um eine idealisierende und patriotische Sichtweise des deutschen Universitätssystems, dessen Dreh- und Angelpunkt das preußische Bildungswesen war. In Zusammenhang mit seiner Einleitung schrieb Paulsen folgende Zeilen an Reichensperger:

„Übrigens fürchte ich, daß Sie nicht ganz zufrieden mit mir sein werden, die Darstellung wird Ihnen zu optimistisch erscheinen. Sie ist es vielleicht auch, aber das war nun durch die Bestimmung gegeben“ (LHA K, Briefsammlung Reichensperger, 38, Paulsen an Reichensperger vom 12.05.1893).

Reichensperger hatte wohl einige kritische Anmerkungen zu Paulsens Einleitung gemacht, denen dieser teilweise zustimmte. Paulsen äußerte sich dazu 1903 in einem Brief:

„Vielleicht kann ich auch in einer folgenden Auflage, die dann nicht mehr Amerika und Ausland im Auge hätte, Ihren Bedenken etwas mehr gerecht werden. In der That würde ich manches, was auch ich auf dem Herzen habe, gegen Universitätslehrer und -studenten, etwas eingehender zu behandeln und Deutsch zu Deutschen zu reden Gelegenheit nehmen“ (LHA K, Briefsammlung Reichensperger, 38, Paulsen an Reichensperger vom 06.09.1903).

Paulsens offene Worte zielten darauf ab, dass das Buch zur Weltausstellung in Chicago im Sinne eines Bildungsmarketings für die deutsche Universität und Wissenschaft im Ausland warb und die Vormachtstellung Deutschlands bzw. Preußens hervorheben sollte. Er schrieb sicherlich aus Überzeugung positiv über die deutschen Universitäten. Kritische Anmerkungen wurden in Anbetracht des Leserkreises von ihm zurückgehalten oder durch Korrektur seitens der preußischen Ministerialbehörde gestrichen.

8.1.3.4 Paulsens persönliche Bewertung der deutschen Universitätsausstellung

Dass Paulsen seine Mitarbeit an der deutschen Universitätsausstellung für „freilich eine schwierige um nicht zu sagen hoffnungslose Sache“ (CU, Butler Papers, Box 297, Butler an Paulsen vom 16.01.1893) hielt, vertraute er seinem Freund Nicholas Murray Butler an. Im gleichen Sinn schrieb er auch seinem alten Freund Friedrich Reuter, dass er die Bibliotheksausstellung für ein „unsinnige [s, D. B.] Unternehmen“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 22.01.1893) halten würde. Seine Skepsis gegenüber dem Novum einer Universitätsausstellung könnte daraus resultieren, dass ihm eine Ausstellung nur mit Büchern als nicht ausreichend erschien, um Amerikanern das deutsche Universitätssystem zu veranschaulichen. Die Präsentation von Büchern setzte „deren Verständnis“ (Finkler, 1894, S. 977) und „Erklärung und Studium“ (ebd.) voraus (vgl. Dittrich, 2010, S. 285). Dessen war sich auch der Organisator der Universitätsausstellung Dittmar Finkler (1894) im Grunde genommen bewusst:

„Mehr als dies, ein ganzes Studium verlangt es, wenn die Eigenart der deutschen Universitäten nach Entwicklung und Betrieb begriffen werden soll; ja wenn diese Eigenart in ihrem tiefsten Sinne gewürdigt und im Vergleich mit andern Nationen und deren Bildungsweise abgeschätzt werden soll, dann bedarf es eigentlich der Erfüllung einer besonderen Bedingung: Dazu muß man an der Universität mit der jugendlichen Gluth eines deutschen Studentenherzens ‚studirt‘, gelernt und gelebt haben“ (S. 980).

Weiteren Aufschluss, warum Paulsen den Erfolg einer derartigen Präsentation des deutschen Bildungswesens im Rahmen der amerikanischen Ausstellung für fraglich hielt, könnte der Amtliche Bericht geben. Dort ist zu lesen:

„Der ursprüngliche Plan [einer internationalen Unterrichtsausstellung, D. B.] war indessen so ganz auf amerikanische Zustände und Anschauungen zugeschnitten, daß

eine Befolgung der dort geäußerten Vorschläge und Wünsche in Anbetracht unserer heimischen Verhältnisse und Erziehungsgewohnheiten nicht wohl möglich schien. Es war deshalb auch deutscherseits eine Betheiligung auf diesem Gebiete ursprünglich nicht in Aussicht genommen. Nachdem eine solche jedoch im Spätsommer 1892 in Berlin durch ein Mitglied des amerikanischen Ausstellungskomitees wiederholt lebhaft befürwortet, auch von Reichswegen für wünschenswerth bezeichnet worden war, wurde im preußischen Unterrichtsministerium der Entschluß gefaßt, eine Unterrichtsausstellung in größerem Stile zu Stande zu bringen [...]“ (Waetzoldt, 1894, S. 951).

Nicht nur über Sinn und Ausrichtung der Unterrichts- und Universitätsausstellung äußerte Paulsen Bedenken, kritisch stand er auch der Organisation und dem Inhalt des Sammelbandes von Lexis und der Bearbeitungszeit der Aufsätze gegenüber:

„Die Hetze war nicht schön: die erste Hälfte ist schon gedruckt, der Rest eben abgegangen. Die Eile wird wohl an manchen Punkten zu sehen sein. Du hab Dank, daß Du zur Säuberung so ernstlich gestrichen hast. Ich denke illicita [sind, D. B.] schon nicht mehr darin. Dagegen kommen, wie im Druck jetzt sich zeigt, Wiederholungen mehr als zulässig vor. Man hätte eben die Geschichte $\frac{1}{4}$ Jahr liegen zu lassen die Ruhe haben müssen. Übrigens ist der Unmuth über Chicago allgemein; die beiden Bibliotheken arbeiten seit 4 Wochen mit allen ihren Leuten an nichts als am unsinnigen Unternehmen einer ‚Bibliotheksausstellung‘. Wobei kein Mensch sich bisher etwas zu denken vermag. Es werden nun also nach irgend welchen wohlgetroffenen Grundsätzen Bücher dafür gekauft und schön gebunden. Unsere Professoren schreiben ein jeder über seine Wissenschaft u. s. Unterricht: z. B.: die Fortschritte in der Physik während der letzten 50 Jahre, soweit deren Deutsche Universität beteiligt – daneben: die Institute u. der Unterricht, aber alles auf 8 Seiten. Man sagt: S. M. sei von einigen Chicagoleuten dafür gekapert; u. habe nun dem widerstrebenden Ministerium befohlen: sofort gemacht! Übermorgen alles fertig! Übrigens doch lehrreich, einmal so was mit zu sehen; u. sehr geeignet sich Gedanken über das Wesen: ‚Staat‘ zu machen. Der Chef hat nach dem Diner einen Einfall, – er rufe die Rätthe – die Rätthe die Beamten – die Beamten die Helfer: 100.000 Hände in wahnsinniger Hetze – u. das Ende? fort mit Schande! – der Glaube an den Staat, der seit 70 bei uns so hoch gestiegen ist, geht schnell abwärts: vor allem bei den Beamten selbst. Doch werden sie innerlich korrumpiert: wer in Chicago mitgethan hat, wird sich daraus die Lehre ziehen: ist ja doch alles Unsinn; und sich für die Folge vorrechnen: für sein Gehalt sich möglichst wenig vergebliche Arbeit u. Unruhe zu machen. Ich denke froh alle Tage meines Lebens, daß ich ausserhalb bin u. mein Geschäft für mich allein treibe. Freiheit! Freiheit!“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 22.01.1893)

Diese Äußerungen lassen eine kontroverse nationale Diskussion um Teilnahme und Erfolg der Bildungsausstellung erahnen, die “provoked controversial debates on the character of the German nation-state” (Dittrich, 2010, S. 280). Bedingt durch die knappe Vorbereitungszeit blieben immer wieder Fehler im Sammelband unkorrigiert. Dafür entschuldigte sich Lexis (1893) im Vorwort des Begleitbandes beim Leser:

„Auch die statistischen und anderen thatsächlichen Mittheilungen tragen keinen amtlichen Charakter, beruhen vielmehr auf Privatarbeiten der Verfasser und sind mit wenigen Ausnahmen aus bereits veröffentlichtem Material geschöpft. Sie sind vermuthlich nicht frei von einzelnen Ungenauigkeiten, die der Leser, wie auch die Inkonsequenzen der Orthographie, mit der Rücksicht darauf, dass das ganze Werk in drei Monaten geschrieben und gedruckt werden musste, entschuldigen wolle“ (Bd. 1, S. XII).

8.1.4 Die Rezeption Paulsens im Zuge der World Fair von Chicago

Paulsens Abhandlung wurde im “Report of the Commissioner of Education” aus dem Jahr 1894 in englischer Übersetzung in Kapitel X mit der Überschrift “German Universities” unverändert abgedruckt (vgl. Report of the Commissioner of Education, 1894, S. 247–328). Die Übersetzung erfolgte durch Ludwig Richard Klemm, Spezialist des ausländischen und insbesondere des deutschen Bildungswesens, vom U. S. Bureau of Education (vgl. S. 247). Wie schon erwähnt, wurde Paulsens Aufsatz 1894 auch in der “Educational Review” von Edward D. Perry, Professor der griechischen Sprache und Literatur an der Columbia Universität, in einem ausführlichen Artikel behandelt und analysiert. Die amerikanische Rezeption durch Gelehrte und den Staat verdeutlicht, dass erstens ein großes Interesse am deutschen Universitätssystem bestand, dass zweitens Paulsens Beitrag als besonders wertvoll bzw. informativ eingestuft wurde und drittens, dass die Amerikaner sich selbst helfen mussten, wenn sie diese Informationsquellen für sich nutzen wollten, da die Berichte zur Ausstellung nicht in einer englischen Fassung vorlagen.

Kurz nach der Weltausstellung erschienen 1895 Paulsens ausführliche englischsprachige Monografie mit dem Titel “The German Universities: Their Character and Historical Development” (vgl. Paulsen, 1895b). Übersetzer war erneut Perry. In seinem Vorwort schrieb er: “The excellence of the account is believed to be a sufficient justification for its presentation in an English dress. Professor Paulsen has quite recently

treated some of the questions here discussed [...]” (S. vii). Damit ist zugleich noch ein zweiter Grund für die zeitnahe Übersetzung des Paulsenbuches angesprochen worden. Nicht nur, dass es keine umfassende historische Gesamtdarstellung der deutschen Universitäten gab, sondern auch, dass Paulsen mit seiner Arbeit aktuelle Probleme der Entwicklung innerhalb der Universitätslandschaft ansprach, die wohl auch für den amerikanischen Diskurs bei der Umstrukturierung der heimischen Universitäten von Belang waren. Perrys englische Übersetzung endete mit demselben Appendix wie Paulsens Beitrag zur Chicagoer Weltausstellung. Er hatte lediglich einige wenige Literaturergänzungen vorgenommen und diese für die Leser extra gekennzeichnet. Der Anhang wurde durch eine aktuelle Statistik über die Universitäten aus dem Deutschen Universitätskalender vom Wintersemester 1894/95 erweitert (vgl. S. 239–246).

Perry erwähnte in seinem Vorwort zudem Paulsens Artikel in der „Deutschen Rundschau“ über „Die deutsche Universität als Unterrichtsanstalt und Werkstätte der wissenschaftlichen Forschung“ (Paulsen, 1894a) vom September 1894, der im Anschluss an das Sammelwerk zur Weltausstellung veröffentlicht wurde. Darin verdeutlichte Paulsen (1894a) nochmals, „wie eng die Geschichte der Wissenschaften in Deutschland im letzten Jahrhundert mit der Geschichte der Universitäten zusammenhängt [...]“ (S. 347). Dieser Artikel wurde ebenfalls ins Englische übersetzt und in der Dezemberausgabe der Zeitschrift „Popular Science Monthly“ im Jahr 1894 unter dem Titel „The University as a Scientific Workshop“ veröffentlicht (vgl. Paulsen, 1894b). Die Zeitschrift war 1872 durch Edward L. Youmans gegründet worden und wandte sich mit ihren Artikeln über Technologie und Wissenschaft an ein gebildetes Laienpublikum. Wer den Artikel übersetzt und den Abdruck veranlasst hatte, konnte nicht ermittelt werden.

Der „Rundschau“-Artikel ging nachweislich auf einen Wunsch Althoffs zurück. Vor dem Abdruck ließ Paulsen ihm eine Skizze schicken. Althoff bat zwar darum, die Veröffentlichung zunächst aufzuschieben, doch Paulsen kam dieses Mal der Aufforderung des Ministerialdirektors nicht nach (vgl. GStA PK, VI. HA, NL Althoff, B Nr. 142 Bd. 2, Bl. 24, 27 f.). Die Gründe für ein solches Aufschieben können nur gemutmaßt werden. Eventuell sind sie darin zu suchen, dass Paulsen in dem Artikel im Gegensatz zum Beitrag zur Weltausstellung stärker auf die Defizite der deutschen

Universitäten einging, wie er es auch schon mit seinem Freund Reichensperger besprochen hatte (vgl. LHA K, Briefsammlung Reichensperger, 38, Paulsen an Reichensperger vom 12.05.1893). Der Artikel in der „Deutschen Rundschau“ war weniger positiv und idealisierend als die Abhandlung in Lexis' Sammelband gehalten. Beispielsweise fragte Paulsen (1894a) bei den „Folgen für den Unterricht“ (S. 348) in Zusammenhang mit der Einheit von Forschung und Lehre skeptisch:

„[...] sind unsere Universitäten als Unterrichtsanstalten nicht zurückgegangen? Ist nicht wenigstens die Gefahr vorhanden, daß bei der Verbindung von Forschung und Unterricht der letztere zu kurz kommt? Sind nicht die Professoren geneigt, über ihrer gelehrten Arbeit die Lehrtätigkeit zu vernachlässigen? Neigen sie nicht auch dazu, ihre Hörer allzusehr nach dieser Arbeit zu ziehen, und kommt nicht darüber häufig die Ausbildung für den praktischen Beruf zu kurz?“ (ebd.).

Paulsen meinte, diese „Besorgnisse“ (ebd.) seien „nicht ohne allen Grund“ (ebd.). Auch das sich verbreitende „Specialistenthum“ (S. 351) bezeichnete er nun schärfer als „Gefahr“ (ebd.): „In der That, mit der Beschränkung kommt leicht die Beschränktheit und mit der Beschränktheit kommt der Dünkel“ (S. 352). Ein neuer Aspekt war sein Hinweis auf den „in die Universitäten eindringenden Kapitalismus“ (S. 353), den er nicht „ohne einige Scheu“ (ebd.) ansprach. Auch von ihm drohe der deutschen Universität eine „Gefahr“ (S. 354). Paulsen führte aus: „Daß das Einkommen einzelner Universitätslehrer gegenwärtig eine Höhe erreicht hat, die alles Frühere sehr weit hinter sich läßt, ist eine unzweifelhafte Thatsache [...]“ (S. 354). Die Folge ist, dass „[...] die Professoren jetzt mehr als früher aus wohlhabenden oder reichen Familien hervorgehen und heirathen“ (ebd.). Er resümierte daher: „Großes Einkommen hat die Tendenz, die Lebenserhaltung zu steigern. Ein Professor aber, der sich auf großem Fuß einrichtet, der ein vornehmes Haus macht, rückt dadurch unmittelbar den Studierenden ferner, äußerlich und innerlich“ (ebd.). Auch kritisierte Paulsen die Vergabe von Titeln und Auszeichnungen an die akademischen Lehrer durch die Regierung. Zum Titel des Geheimrats sagte er bspw.: „Aber ob nicht zu besorgen ist, daß er auf das Verhältniß der Schüler zu ihm doch etwas störend wirkt?“ (S. 355). Paulsen wies später selbst einen solchen angebotenen Titel durch das Kultusministerium zurück. Seine Ablehnung erklärte er Althoff 1907 in einem Schreiben:

„[...] mich bleiben zu lassen, was ich bisher mit Leib und Seele gewesen bin u. was ich bin an mein Ende zu bleiben vorhabe: ein Universitätsprofessor schlecht und

recht. Euer Excellenz glauben mir, daß es nicht hochmütige Geringschätzung der staatlichen Titel und Auszeichnungen ist, die mich zu dieser Bitte bewegt; ich erkenne ihren Wert und ihre Notwendigkeit an ihrem Ort, in der Sphäre der politischen und administrativen Tätigkeit unbedingt an. Dagegen habe ich gegen die Übertragung dieser Titel in die Universitätswelt einige, vielleicht grillenhafte, Bedenken. Und so käme ich mit mir in einen inneren Zwiespalt, wenn ich eine solche Auszeichnung annähme. Ich taue nicht zum Geheimrat“ (GStA PK, VI. HA, NL Althoff, B Nr. 142 Bd. 2, Bl. 55 f., Paulsen an Althoff vom 18.03.1907).

Andere Tendenzen, die eine Leistungsfähigkeit der Universität schwächen würden, sah Paulsen (1894a) in der Zunahme der Studentenzahlen ohne entsprechende Erhöhung der Anzahl der Lehrkräfte. Dem häufigen Universitätswechsel der Studenten konnte er ebenfalls nichts abgewinnen (vgl. S. 356). Auch wenn er ähnliche Überlegungen und Bedenken zum deutschen Universitätssystem bereits in Lexis' Werk angedeutet hatte, wurde er in seinem Artikel in der „Deutschen Rundschau“ doch erheblich deutlicher. Sicherlich wäre Althoff in einigen Punkten eine nochmalige Rücksprache und Korrektur nur recht gewesen.

Zurück zur Übersetzung von Paulsens „The German Universities: Their Character and Historical Development“ von 1895. Nicholas Murray Butler, der zu jener Zeit noch Professor für Philosophie und Pädagogik am Columbia College und ein Freund Paulsens war, schrieb dazu eine längere Einleitung mit dem Titel „The Relation of the German Universities to the Problems of Higher Education in the United States“ (vgl. Butler, 1895a). Er begann darin sogleich mit der Betonung des Vorbildcharakters der deutschen Universitäten für Amerika:

“NOWHERE, outside of the German-speaking countries themselves, have the German universities been so highly appreciated and so widely imitated as in the United States. Just as the historic American college traces its origin in direct line to Oxford and Cambridge and their influence, so the new American university represents, to a remarkable degree, the influence and authority of the academic traditions of Heidelberg and Gottingen, of Leipsic and Berlin” (S. ix).

Butler verdeutlichte nochmals den Unterschied zwischen den amerikanischen Colleges und den Universitäten. Er schrieb, dass es in Amerika 134 Universitäten geben würde, in Deutschland lediglich 20 (vgl. S. x), aber nur sechs amerikanische Institutionen seien Universitäten im deutschen Sinne (vgl. S. xiv). Er folgerte daraus: “[...] it is evident, without further investigation, that there is some difference in standard

between the two countries, and that to be a university in fact is something more than to be a university in name” (S. x–xi).

Auch wenn es in den USA viele positive Meinungen gab, dass die amerikanischen Universitäten nach dem Vorbild der deutschen Institutionen transformiert werden sollten, so wies Butler dies zurück: “The American university may, or rather must, learn the lessons its German predecessor has to teach, but it should be expected to develop also characteristics peculiar to itself” (S. xiii). Für ihn hätte die amerikanische Universität also ihre eigene Form finden müssen. Sicherlich konnten Anregungen aus dem deutschen Universitätssystem gewonnen werden, aber ein Universitätswesen müsse immer dem nationalen Leben der Einwohner eines Landes angepasst sein. Eine reine Adaption des deutschen Bildungswesens hätte Butler zufolge in Amerika keinen Erfolg erzielt (vgl. S. xiii). Auch das amerikanische College mochte er nicht als Gegenpart zum deutschen Gymnasium verstanden wissen (vgl. S. xiv–xv). Er führte aus: “[...] the immaturity of its students, the necessarily didactic character of most of the work of its instructors, and the end that it has in view, mark it off as belonging to a different type” (S. xv). Die amerikanischen Colleges unterschieden sich untereinander von Region zu Region sehr stark, während bei dem deutschen Gymnasium doch eine Einheitlichkeit bestünde (vgl. S. xviii). Einen entscheidenden Vorteil der amerikanischen Colleges gegenüber dem Gymnasium lag für Butler darin, dass sich das deutsche Gymnasium und die deutsche Universität stark voneinander abgrenzen würden, so “in method, in spirit, and in ideal” (S. xix). Daneben war für ihn die Freiheit der Schüler auf den Gymnasien im Gegensatz zu den Freiheiten, die ein deutscher Student auf den Universitäten genießen würde, stark eingeschränkt, so dass ein angehender Student Gefahr laufen konnte, bei dem Übergang zur Hochschule “[to loose, D. B.] his balance entirely, or wastes much precious time and force, in adjusting himself to his totally new surroundings” (S. xix). Das amerikanische College hingegen bilde mit der Universität eine Korporation. Beide bauten aufeinander auf. Der Übergang von der einen Institution zur anderen würde daher dem amerikanischen Studenten entschieden erleichtert werden (vgl. S. xix–xx). Einen weiteren wichtigen Unterschied sah Butler zudem darin, dass die deutschen Hochschulen staatliche Einrichtungen und die amerikanischen Universitäten oftmals private Anstalten seien.

Es war die Lehr- und Lernfreiheit der deutschen Universitäten, die in Amerika auf große Anerkennung stießen. Das deutsche Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre hatte sich in den USA bisher noch nicht vollständig etablieren können (vgl. S. xx–xxi). Butler erklärte sich das in der Weise, dass sich die amerikanischen Universitäten primär als “teaching institutions” (S. xxi) verstehen würden. Er pflichtete Paulsen bei, dass dabei die Gefahr bestünde, die Lehre ginge zulasten der Forschung (vgl. S. xxii). Daher wäre die volle Umsetzung der Einheit von Forschung und Lehre noch ein Hemmnis (vgl. S. xxiii). Butler erläuterte:

“The danger consist in allowing the claim that closely specialized work in a purely technical or professional branch, entered upon without any broad preparatory training whatever, is to be regarded as legitimate university work and entitled to the time-honoured university recognition and reward” (S. xxiii–xxiv).

Er sah es wie Paulsen für das amerikanische Universitätssystem als dringend notwendig an, dass die Philosophischen Fakultäten ins Zentrum der Universitäten gerückt werden müssten, um deren Einheit zu stärken (vgl. S. xxviii). Er führte aus: “This faculty is at once the essence of a university and its true glory. [...] The faculty of philosophy represents, when undivided, the unity of knowledge and the true catholicity of scholarly investigation” (ebd.). Butler erkannte ebenfalls wie Paulsen in der Spezialisierung der Wissenschaften eine drohende Gefahr. Ihr müsste dringend entgegengewirkt werden, denn: “Its inevitable result is loss of ability to see things in their proper proportions, as well as loss of sympathy with learning as a whole” (S. xxx).

Es ist ersichtlich, dass Butler in allen wichtigen Punkten mit seinem Freund Paulsen übereinstimmte. An dessen Abhandlung interessierten ihn vor allem die Entwicklung des deutschen Universitätssystems ab dem 19. Jahrhundert und zum damaligen Zeitpunkt relevante Problemlagen. Auch wenn Butler meinte, dass die amerikanischen Universitäten den deutschen Einrichtungen nicht in allen Punkten nacheifern sollten, so besaß die deutsche Universität eine Vorbildfunktion für die Entwicklung des amerikanischen Bildungswesens. Butlers Einleitung für Paulsens Buch kann nach Steensen daher auch als eine „theoretische Vorklärung“ (Steensen zit. nach Paulsen, 2008, S. 485, Anm. 457) für die spätere Reform des Columbia Colleges zur Universität verstanden werden, der Butler selbst als Präsident ab 1902 vorstand. Noch 1974 spricht Veysey in seinem Buch “The Emergence of the American University” lo-

bend: “The best general account of the German university is still Friedrich Paulsen [...] although Paulsen’s attitudes were in important respects atypical of German academics” (S. 126).¹⁶⁵

Neben der wissenschaftlichen Rezeption trugen zur Verbreitung und Wahrnehmung von Paulsens Ausführungen auch Rezensionen in der Tagespresse bei. Die “New York Times” veröffentlichte am 11.03.1895 einen lobenden Artikel über seine englische Neuerscheinung “The German Universities: Their Character and Historical Development”. Zu Beginn des Beitrags wurden auch hier zunächst der große Einfluss des deutschen Bildungssystems für Amerika herausgestellt. Vor allem die Arbeiten an der Berliner Universität schienen für den ausländischen Beobachter im Mittelpunkt zu stehen:

“We have been in closest rapport with the individuality of Heidelberg and Göttingen, but of late it is the brilliancy of the work done in Berlin which has most attracted us. It is in the main for the practical work done by its specialists that the great German schools have excited our admiration. Hence to-day the strongly marked German influence. Somehow or other French learning does not impose on us. [...] Our population is more German in origin than French [...]” (New York Times vom 11.03.1895).

Die Buchbesprechung endete mit der deutlichen Anerkennung von Paulsens Leistung im bildungshistorischen Bereich sowie in der Darstellung der damaligen Lage des deutschen Bildungswesens:

“The advantages of the German lecture system were never better presented than by Prof. Paulsen. He has produced an excellent book, sagaciously written in the true, quiet, and philosophical German method – but in many ways, as Mr. Butler intimates, we do not want to copy either Heidelberg, Göttingen or Berlin, nor as for that, Oxford or Cambridge” (ebd.).

8.1.5 Netzwerkstruktur und Rezeptionserfolg

Durch die Netzwerkanalyse konnte um Butler eine Teilgruppe ausgemacht werden, zu der auch Perry und der Macmillan Verlag gehörten. Eine hohe Netzwerkaktivität dieser Gruppe erfolgte zwischen 1891 bis 1895. Sie kann also in der Rezeption Paulsens in Zusammenhang mit der World Fair in Chicago 1893 bestätigt werden.

¹⁶⁵ Diehl (1978) bezieht sich in seinem Buch über “Americans and German Scholarship 1770–1870” auf Paulsens Buch “The German Universities and University Study” von 1906. Er sagt, es sei “[...] still usefull [...] and Wilhelm Lexis, das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, 4 vols. (Berlin, 1904), were useful, especially for their statistical tables” (S. 187). Vgl. dazu Drewek (2004, S. 235).

Es ist bemerkenswert, dass Paulsens Ausführungen von der amerikanischen Regierung wahrgenommen und eigene Übersetzungen angefertigt wurden. Zum Bureau of Education hatte er schon indirekt ab 1885 durch John Eaton (1829–1906), dem damaligen Direktor, Kontakt gehabt. James E. Russell (1864–1945) wandte sich 1894, also in der wichtigsten Phase der amerikanischen Wahrnehmung von Paulsen als Bildungshistoriker und -reformer, in seiner Funktion als European Agent schriftlich an ihn, um seine Kurzbiografie für die neue Ausgabe des “American Book of Reformers” zu erhalten (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe R, Russell an Paulsen vom 07.07.1894). 1899 gab Russell ein Buch mit dem Titel “German Higher Schools. The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany” in seiner Funktion als Dean vom Teachers College der Columbia University heraus, in dem er neben anderen Schulreformern wie Rein, Waetzoldt und Wychgram vielfach Bezug auf Paulsen nahm (vgl. S. viii; Drewke, 2004, S. 235).

Das Interesse an Friedrich Paulsen wurde durch diese Wahrnehmungen mehr als deutlich. Seine Rezeption im Zuge der World Fair in Chicago zeigte, dass sie an bestimmte Akteure seines Netzwerkes geknüpft war, die eine Schlüsselposition im Import seiner Monografien einnahmen und zu kulturellen Mittlern wurden. Die Hauptinitiatoren Butler und Perry gehörten beide der Columbia University an. Perry fungierte als Übersetzer des Paulsen-Werkes und Präsident Butler wurde zum entscheidenden Kommentator und Unterstützer in der Verbreitung von Paulsens Ideen. Auch Butlers Zeitschrift, die “Educational Review”, wurde zu einem wichtigen Kanal in der Rezeption Paulsens in Übersee. Seine Abhandlungen fanden somit Eingang in den Diskurs zur Umstrukturierung der amerikanischen Universitäten.

8.2 Die Weltausstellung in St. Louis von 1904

8.2.1 Die “Universal Exposition in St. Louis”

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts machte sich bei Veranstaltern und Besuchern eine Art Ausstellungsmüdigkeit bemerkbar (vgl. Kretschmer, 1999, S. 154). Derartige Schauen hatten bei den europäischen Ländern an Attraktivität eingebüßt und es war schwierig, europäische Hauptstädte weiterhin als Ausrichter zu gewinnen. Frankreich beendete nach 1900 seine elfjährige Ausrichterzeit. Die neue Weltmacht Amerika übernahm gerne diese Funktion, nach 1893 in Chicago u. a. 1904 in St. Louis und

1915 in San Francisco. Diese Standortverschiebung signalisierte zugleich die „Verschiebung der weltpolitischen Kräfteverhältnisse“ (S. 157). Während Europa Anfang des 20. Jahrhunderts mit außenpolitischen Spannungen und Kriegen kämpfte, bauten die USA ihre Stellung als imperialistische Weltmacht weiter aus (vgl. S. 158). Die neue Rolle demonstrierten sie 1904 auf der Weltausstellung in St. Louis, die anlässlich des hundertsten Jahrestages des Erwerbs von Louisiana stattfand. 1803 hatte Napoleon aus einer Finanznot heraus den USA die Kolonie Louisiana für 15 Millionen Dollar verkauft. Der Name der Weltausstellung „Louisiana Purchase Exposition“¹⁶⁶ erinnerte an die Erweiterung des amerikanischen Territoriums und das nationale Jubiläum.

Ein unberührtes Waldstück im Forest Park, die benachbarte Washington University und andere Plätze dienten als Veranstaltungsorte. Mit 500 Hektar war die Ausstellungsfläche die größte aller bisherigen Weltausstellungen und übertraf sogar Chicago um fast das Doppelte. In 14 Ausstellungshallen und 70 Pavillons präsentierten sich die Teilnehmerstaaten. 50 Pavillons standen alleine für die Staaten und Städte der USA zur Verfügung und auch die US-Regierung verfügte über einen eigenen Pavillon. 60 Länder nahmen an dieser World Fair teil. 22 davon kamen aus Europa, 21 aus Lateinamerika, neun aus Asien, vier aus Afrika und drei aus Ozeanien. Eine Neuerung war die Anordnung der Exponate nach Themen und nicht nach Nationen. Die Schau wurde am 30.04.1904 von US-Präsident Theodore Roosevelt im Weißen Haus durch das Auslösen eines Funksignals eröffnet (vgl. S. 160 f.).

Sie gliederte sich in 15 Abteilungen mit 144 Haupt- und 807 Untergruppen (vgl. Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 9; Wörner, 2000, S. 76). Daneben gab es den Vergnügungspark „The Pike“ und eine ethnologische Ausstellung mit 2.000 Ureinwohnern und zahlreichen Tierarten zu sehen. Das philippinische Dorf wurde besonders gerne besucht. Es zeigte dem Zuschauer unterschiedliche zivilisatorische Entwicklungsstufen. Die USA machten ihren neuen „Status als Kolonialmacht“ (Kretschmer, 1999, S. 162 f.) durchaus deutlich. Lützeler (2005) beschreibt es so: „In that respect the St. Louis World’s fair was still deeply rooted in the eighteenth and nineteenth-century tradition of enlightened optimism about the progress of mankind“ (S. 60).

¹⁶⁶ Sie wurde auch „Universal Exposition in St. Louis“ oder auch „The St. Louis World’s Fair“ genannt (vgl. Lützeler, 2005, S. 59).

Ähnlich wie zur Ausstellung nach Chicago kamen an die 20 Millionen Besucher nach St. Louis (vgl. ebd.).

Die Stadt zählte zu jener Zeit fast 200.000 Einwohner deutscher Herkunft und gehörte damit zu den US-amerikanischen Städten mit dem größten Anteil an Deutschamerikanern (vgl. Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 6). Aus diesem Grund bemühte sich Kaiser Wilhelm II. persönlich um die Teilnahme des Deutschen Reiches in St. Louis und berief im November 1902 Theodor Lewald (1860–1947), den damaligen Geheimen Oberregierungsrat und Vortragenden Rat im Reichsamt des Inneren, zum Reichskommissar für die Weltausstellung (vgl. S. 14). Schon 1893 war er an der Organisation der Chicagoer Ausstellung beteiligt und bei der Pariser Ausstellung im Jahr 1900 als Vize-Kommissar tätig gewesen. Kommissare konnten diejenigen Personen werden, die über Erfahrung mit der Organisation von internationalen Ausstellungen verfügten und diplomatisches Verhandlungsgeschick besaßen. Bei der Auswahl des Personals gab es daher eine gewisse Kontinuität (vgl. Dittrich, 2010, S. 118 f.).

Die politische Bedeutung dieser Weltausstellung zeigte sich für Deutschland u. a. darin, dass der Kaiser 1902 im Vorfeld seinen Bruder, Prinz Heinrich von Preußen, nach St. Louis entsandte, um die „freundschaftlichen Beziehungen“ (Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 6) zu den Vereinigten Staaten zu pflegen (vgl. Lützel, 2005, S. 62 f.; Pommerin, 1986, S. 104 ff.). Den „Höhepunkt der Reise“ (Pommerin, 1986, S. 110) markierte die Verleihung der Ehrendoktorwürde der Harvard University an den Prinzen. Gleichzeitig bemühte man sich um eine politische Repräsentation und die Sympathie der Deutschamerikaner. Diese sollten im „Kampf mit Frankreich“ (Fuchs, 2007c, S. 58) entscheidenden Einfluss auf die USA ausüben.

Für die Weltausstellung wurde ein Deutsches Haus – ein Nachbau von Schloss Charlottenburg – errichtet. Im Mittelpunkt der Hauptanlage, gleich neben der Festival Hall gelegen, diente es der Repräsentation und für Empfänge (vgl. Lützel, 2005, S. 62 f.; Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 72 ff.; Meyer, 1904, S. 100–111). Lützel (2005) beschreibt den symbolischen Wert, den der Nachbau des Schlosses Charlottenburg besaß:

“Inasmuch as Wilhelm II stood for neo-absolutism of the newly German Reich, it is obvious why he chose the baroque style for the German Pavilion. Baroque is the architectural style of absolutism; it was used to represent a hierarchical political and

religious system with the monarch at its center.[...] The German House merely represented Germany as a conservative country that was focused on a glorified past. [...] the architecture of the World's fair itself was almost exclusively historicist. [...] Furthermore, other countries (like Great Britain, France, and China) constructed copies of famous palaces as their national pavilions as well" (S. 63).

Nicht nur die Bauweise des deutschen Pavillons verkörperte deutschen Monarchismus und Konservatismus. Auch die deutsche Kunstabteilung, vertreten durch den bekannten Maler Anton von Werner (1843–1915), glorifizierte die deutsche Staatsform. So gab es u. a. zahlreiche Bilder des Deutschen Kaisers zu sehen. Extra hierfür angefertigte Gemälde wurden von der deutschen Regierung finanziert (vgl. S. 64).

Die Deutschamerikaner in St. Louis wurden wie bei der Chicagoer Ausstellung selbst zu wichtigen Initiatoren. Für die Vergnügungsmeile planten sie zusammen mit der deutschen und österreichischen Regierung den Bau eines Tiroler Dorfes. Der deutschamerikanische Bierfabrikant Adolphus Busch (1839–1913) sponserte diesen Ausstellungsteil großzügig. Die Gebäude waren so beliebt, dass sie bis 1907 erhalten blieben und später für Disneyland-Vergnügungsparks nachgebaut wurden (vgl. Lützeler, 1905, S. 66 f.). Die Gruppe der Deutschamerikaner, allen voran Emil Pretorius, der Mitbegründer der deutschen Zeitung „Die westliche Post“ in St. Louis, organisierte auf der Weltausstellung einen „Deutschen Tag“ und sogar einen „Germanischen Kongress“. Der Deutsche Tag fand am 06.10.1904 zur Erinnerung an das Eintreffen der ersten deutschen Siedler 1683 in Nordamerika und der Gründung einer Stadt im damaligen Pennsylvania statt. 146.000 Besucher feierten diesen Anlass (vgl. Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 49 ff.). Neben unterschiedlichen Darbietungen wurden im Deutschen Haus Reden gehalten und amerikanische, deutschamerikanische sowie deutsche Lieder gesungen. Diese Veranstaltungen demonstrierten die Loyalität der Deutschamerikaner zur amerikanischen Regierung sowie gleichzeitig ihr Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Kultur (vgl. Lützeler, 2005, S. 73 ff.). Lützeler (2005) sagt über die Bedeutung der Deutschamerikaner im Kulturtransferprozess:

“The national and international audience gave them [the German American community, D. B.] a chance to present themselves as an intercultural force that stood both for German and American cultural values, as a group and a movement that had been active in the area of cultural transfer in both directions for more than two hundred years” (S. 80).

Die St. Louis-Ausstellung markierte den Höhepunkt aller Weltausstellungen. Ein später herausgegebenes gigantisches Sammelwerk zum begleitenden Kongress in acht Bänden dokumentiert die Absicht, eine Enzyklopädie zu publizieren, die alle Wissensgebiete der Menschheit umfassen sollte (vgl. Münsterberg zit. nach Dewey, 1977, S. 357). Nach dieser World Fair waren die folgenden Ausstellungen nur noch auf bestimmte Gebiete spezialisiert. Die „Universal Exposition“ kann daher als die letzte große Gesamtausstellung bezeichnet werden (vgl. Lützeler, 2005, S. 61).

8.2.2 Die deutsche Unterrichts- und Universitätsausstellung

Auf der Weltausstellung von St. Louis war wie elf Jahre zuvor in Chicago, ebenfalls eine Unterrichts- und Universitätsausstellung von den deutschen Ländern geplant. Die erste Abteilung bildete das „Unterrichts- und Erziehungswesen“ (Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 78). Das Deutsche Reich wollte in dieser Ausstellungseinheit „Formen, Einrichtungen und Erfolge unseres gesamten Bildungswesens dem weiten Kreise der Besucher der Ausstellung näherbringen“ (Lewald, 1904, S. 112). Im Amtlichen Bericht (1906) war dazu zu lesen:

„Das preußische Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten organisierte zu diesem Zwecke eine alle Gebiete des Unterrichts umfassende Abteilung: Volksschulen, Mittelschulen, Hochschulen, Akademien und insbesondere eine große naturwissenschaftlich-medizinische Abteilung“ (Bd. 1, S. 16).

Die deutsche Unterrichts- und Universitätsausstellung gliederte sich in fünf Hauptteile: 1. Deutsche Universitäten und wissenschaftliche Anstalten mit Zoologie und Botanik, 2. Chemie, 3. wissenschaftliche Instrumente, 4. Unterrichtsmethodik und Lehrmittel in der Medizin sowie 5. höheres und niederes Unterrichtswesen (vgl. Führer durch die Deutsche Unterrichtsausstellung, 1904, S. 2). Die gesamte Ausstellung oblag dem preußischen Regierungsassessor Graf zu Limburg-Stirum (vgl. Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 2, S. 108; Dittrich, 2010, S. 281). Ihm unterstanden für die einzelnen Bereiche entsprechende Fachleute. Auf der Exposition sollten deutsche Errungenschaften aus Wissenschaft und Technik präsentiert werden, bei denen das Deutsche Reich international federführend war. Dazu zählten insbesondere die Chemie, die Medizin sowie wissenschaftliche Instrumente (vgl. Lützeler, 2005, S. 68):

„Es galt einmal, die Industriezweige heranzuziehen, die sich schon eines bedeutenden Absatzes nach den Vereinigten Staaten erfreuen, und bei ihnen die für Deutsch-

land besonders charakteristische Entwicklung des Gewerbes zu zeigen, so vor allem die Verbindung von Wissenschaft und Technik, wie im Buchgewerbe, in der Instrumentenindustrie, der Chemischen Industrie, dem Landwirtschaftlichen Gewerbe zutage tritt, ferner die Verbindung von künstlerischer Phantasie und Technik und geschulter Handarbeiter, wie sie dem modernen Kunstgewerbe eigen ist. Zum anderen aber konnte die Darstellung der vielfach vorbildlichen Tätigkeit Deutschlands auf den Gebieten der staatlichen und städtischen Verwaltung im Unterrichts- und Verkehrswesen, in Hygiene und Sozialpolitik auf weitgehendes Verständnis in Amerika zählen“ (Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 15).

Die deutsche Gesamtausstellungsfläche betrug rund 4.400 Quadratmeter. Bis auf den Bereich Chemie, der mit einer Fläche von rund 1.000 Quadratmetern separat im Elektrizitätsgebäude untergebracht war, befand sich die Unterrichts- und Universitätsausstellung im “Education Building” (Führer durch die Deutsche Unterrichtsausstellung, 1904, S. 2). Neben den Universitäten wurden hier auch die Technischen Hochschulen und die Akademien der Wissenschaften vorgestellt. Verschiedene Objekte demonstrierten die Errungenschaften des naturwissenschaftlich-medizinischen Bereichs (vgl. Lewald, 1904, S. 113). Die humanistischen Wissenschaften fanden im zentralen Eingangsbereich, im Ehrenhof, in Form von Veröffentlichungen ihren Platz. Besonders das dort ausgelegte vierbändige Sammelwerk von Wilhelm Lexis (1904b) über „Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich“ sollte ihnen Rechnung tragen (vgl. Lewald, 1904, S. 113). Im Amtlichen Katalog (1904) hieß es, dass in dieser Darstellung

„[...] zum erstenmal der Versuch gemacht [wurde, D. B.], alle Zweige des Unterrichts, wie er sich unter der Leitung der einzelnen deutschen Bundesstaaten entwickelt hat, in zusammenfassender Darstellung zur Anschauung zu bringen. Irgendwelche Vollständigkeit konnte naturgemäß nicht erstrebt werden und es schien um so mehr wichtig, diesmal besonderes Gewicht auf die eingehendere Darstellung einzelner Gebiete zu legen, als die Deutsche Unterrichtsausstellung in Chicago, [...] [die, D. B.] mehr auf einen Gesamtüberblick als auf die ausgiebigere Berücksichtigung einzelner Unterrichtszweige Bedacht nahm“ (Lewald, 1904, S. 112).

Auch dieses Sammelwerk war wieder dem Deutschen Kaiser gewidmet (vgl. Lexis, 1904b). Der erste Band behandelte die Universitäten, der zweite Band die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen, der dritte Band das Volksschul- und Lehrerbildungswesen und der vierte Band informierte erstmals über die Technischen Hochschulen im Deutschen Reich. Diese inhaltliche Anordnung zeigt, dass die klas-

sischen Universitäten im Zentrum der Präsentation des deutschen Bildungswesens standen. Den Hauptteil des Werkes nahmen die Beschreibungen der einzelnen deutschen Universitäten sowie anderer akademischer Anstalten ein. Über den allgemeinen Unterschied zum Sammelband für die früher stattgefundene Weltausstellung in Chicago sagte Lexis (1904b) in seinem Vorwort:

„Während aber dieses [Chicago, D. B.] sich vorzugsweise mit den Leistungen der Universitäten auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Forschung befaßte, wird hier hauptsächlich ihr Lehrbetrieb, ihre Wirksamkeit als höchste wissenschaftliche Unterrichtsanstalten behandelt und außerdem für jede Universität eine kurze historisch-statistische Skizze beigelegt“ (Bd. 1, S. IV).

Spezielle Berichte und statistische Erhebungen zu den einzelnen Institutionen wurden von verschiedenen Gelehrten erstellt. Ihre Skizzen waren im ersten Band ausführlich in der II. Abteilung auf über 300 Seiten abgedruckt (vgl. Lexis, 1904, Bd. 1, S. 313–632). An sie schloss noch ein Teil über private Anstalten und Stiftungen für den höheren Bildungsbereich an (vgl. S. 633–651). Zum Schluss des ersten Bandes folgten statistische Gesamtdarstellungen, z. B. über die Anzahl der Studenten und Dozenten sowie über finanzielle Ausgaben (vgl. S. 652 ff.). Die I. Abteilung im ersten Band umfasste einzelne Berichte nach „Lehrgebiet und Lehrbetrieb der Fakultäten“ (S. 61) geordnet, die die Fakultäten behandelten (vgl. S. 61–312).

In seinem Vorwort erwähnte Lexis (1904b) die geplante Ausstellung über das deutsche Bildungswesen. Das begleitende Sammelwerk zur Ausstellung sei auf „Anregung“ (S. III) des preußischen Kultusministers Konrad Studt (1838–1921) entstanden. Das Vorwort verdeutlicht, dass die Initiative zur Teilnahme und Organisation der Unterrichts- und Universitätsausstellung erneut von Preußen ausgegangen war. Für die Darstellung der deutschen Universitätsfakultäten wurden wie in Chicago fast ausschließlich preußische Professoren herangezogen. Das preußische Kultusministerium bemühte sich jedoch dem Ausland gegenüber um ein einheitliches deutsches Gesamtbild. In dem Sammelband wurden daher Berichte über Universitäten aus dem ganzen Deutschen Reich abgedruckt. Bis auf Braunsberg und Leipzig fanden alle zehn preußischen Universitäten, alle drei Universitäten des Landes Bayern, die Universität Tübingen in Württemberg, die Freiburger und Heidelberger Universität in Baden, die Universität Gießen in Hessen, die Universität Rostock in Mecklenburg-

Schwerin, die Universität Jena in Sachsen-Weimar und die Straßburger Universität in Elsass-Lothringen Beachtung.

Lexis (1904b) betonte in seinem Vorwort, dass das Werk keine „amtliche Veröffentlichung“ (S. IV) darstelle und dass die Berichte der Verfasser und ihre darin „[...] geäußerten Ansichten immer nur als Ausdruck ihrer persönlichen Meinung aufzufassen“ (ebd.) seien. Er führte „gewisse Ungleichmäßigkeiten und Unebenheiten“ (ebd.) auf die vielen Autoren und die kurze Bearbeitungszeit des Sammelbandes zurück. Hier traten Parallelen bezüglich Organisation, Durchführung und Aufbau zur Ausstellung von 1893 deutlich zutage. Im Gegensatz zur Weltausstellung in Chicago erschien das Sammelwerk für St. Louis nicht nur in deutscher Sprache. Herausgegeben wurde auch eine komprimierte englische Fassung. Die einbändige Ausgabe trug den Titel „A General View of the History and Organization of Public Education in the German Empire“ (Lexis, 1904a) und fand ebenfalls im Ehrenhof ihren Platz (vgl. Führer durch die Deutsche Unterrichtsausstellung, 1904, S. 7 f.).¹⁶⁷

Die Universitätsausstellung befand sich in einem Saal des Erziehungspalastes. Ihn schmückten eine Statue der Athena Lemnia, Büsten von Gelehrten wie Mommsen, Gutenberg, Goethe, Luther, Kant, den Brüdern Humboldt etc. Daneben wurden Zeichnungen, Fotos und Aquarelle verschiedener Universitäten mit ihren Gebäuden, Neubauten und Einrichtungen sowie von wichtigen Institutionen wie der Berliner Charité ausgestellt (vgl. S. 9 f.; Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 2, S. 14 ff.). In der Mitte der Ausstellung befand sich sogar der Nachbau eines Hörsaals:

„Er hatte die Bestimmung das Bild eines mit den hauptsächlichsten Einrichtungen für den Unterricht und für Experimente ausgestatteten kleineren Auditoriums vor Augen zu führen, wie es in Deutschland an den wissenschaftlichen Anstalten im Gebrauche zu sein pflegt“ (Führer durch die Deutsche Unterrichtsausstellung, 1904, S. 20).

All dies sollte dem ausländischen Besucher vor Auge führen, wie schnell sich die deutsche Universitätslandschaft seit der letzten World Fair in Chicago weiterentwickelt hatte (vgl. Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 2, S. 15).

Auch mit der Ausstellung in St. Louis wurden seitens des Kaiserreichs politische und kulturelle Absichten verfolgt. Reichskommissar Lewald betonte, dass die Universi-

¹⁶⁷ Eine solche englische Kurzfassung von Lexis' Sammelwerk gab es für die Chicagoer Ausstellung nicht. Für das englischsprachige Publikum waren zuvor nur die Amtlichen Kataloge des Deutschen Reichs unverändert übersetzt worden, die von den Reichskommissaren herausgegeben wurden.

täts- und Unterrichtsausstellung den Mittelpunkt der gesamten deutschen Ausstellung bilden sollte: „Es ist in geistiger und materieller Hinsicht wichtig, dass das hohe, indessen hier und da erschütterte Ansehen des deutschen Schul- und Erziehungswesens durch die Vorführung unserer Einrichtungen neu gefestigt wird“ (zit. nach Dittrich, 2010, S. 280). Im Vorfeld der Weltausstellung war noch diskutiert worden, ob eine deutsche Unterrichts- und Universitätsausstellung dieses Mal überhaupt stattfinden sollte. Die hohen Kosten und der Nutzen wurden u. a. von dem Berliner Pädagogen Waetzoldt in Frage gestellt. Das preußische Ministerium entschied sich trotz kritischer Stimmen dafür. Im Gegensatz zu Chicago gab es allerdings „keinen Gesamtüberblick des deutschen Bildungswesens“ (Fuchs, 2007c, S. 58), sondern es wurden nur „spezielle Bereiche“ (ebd.) gezeigt. Obwohl erneut die Länder Baden, Hessen, Mecklenburg-Schwerin, Sachsen-Weimar, Braunschweig, Lübeck, Bremen und Elsass-Lothringen eine Teilnahme an der Ausstellung ablehnten, beteiligten sich die Landesregierungen dennoch an Lexis’ umfassendem Sammelwerk (vgl. Dittrich, 2010, S. 294).

Die deutsche und die amerikanische Unterrichtsausstellung waren in St. Louis die beiden umfangreichsten. Daneben gaben auch Frankreich, Großbritannien, Italien, Japan, Mexico, Schweden, Argentinien, Kuba, Brasilien, China und andere kleinere Länder Einblicke in ihr Unterrichtswesen. Von ca. 3.000 Ausstellern kamen 1.777 aus den USA, 677 aus Deutschland, 177 aus Frankreich, 137 aus Großbritannien und 38 aus Japan (vgl. Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 78). Allgemeine Anerkennung erlangte besonders das deutsche Bildungswesen. Die deutsche Unterrichts- und Universitätsausstellung bekam vom internationalen Preisgericht sogar eine Goldmedaille verliehen (vgl. Fuchs, 2007c, S. 59 f.). Öffentliche Stellungnahmen zu der gelobten Ausstellung folgten in der amerikanischen Presse. Howard J. Rogers, Abteilungsvorstand für das Unterrichtswesen der Weltausstellung und Unterrichtskommissar des Staates New York, äußerte sich in einem Interview in der „New York Times“ folgendermaßen:

„In Umfang und Wert ‚führt‘ Deutschland leicht alle fremden Völker. Weder Geld noch Mühe scheint gespart zu sein, um die deutsche Ausstellung auf dem Gebiete des Unterrichts, der Kunst, der Industrieerzeugnisse, des Maschinen-, Landwirtschaft- und Forstwesens sowie in allen anderen Abteilungen in jeder Beziehung zu einer solchen ersten Ranges zu gestalten. Deutschlands Ausstellung im Industriepa-

last und in der Hochschulabteilung des Unterrichtsgebäudes ist der Gegenstand allgemeiner Bewunderung, seid sich die Tore der Ausstellung öffneten“ (zit. nach Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 94).

Auch die Wochenschrift “The Nation” berichtete über die deutsche Ausstellung lobend. Am 28.07.1904 erschien darin ein längerer Artikel:

„Welchen Weg das Auge auch immer nimmt, jeder Schritt des Unterrichts in der ansteigenden Linie vom Kindergarten bis zum Abschlusse des akademischen Studiums, von den Schulen für Schwachsinnige, Taubstumme und Blinde bis zum höchststehenden Universitshörsaal, kann in all seinen zahllosen Abstufungen verfolgt werden, und wer diese Hallen noch so pessimistisch über das endliche Schicksal des Menschengeschlechts betritt, verläßt sie, falls er nur etwas Eindrucksfähigkeit hat, als Optimist. Es ist das einstimmige Urteil aller Erzieher, die diese Ausstellung besichtigt und durchforscht haben, daß die deutsche Unterrichtsabteilung alle anderen turmhoch überragt an Ausdehnung, Güte, systematischer Anordnung, Reichtum und Mannigfaltigkeit des gesammelten Materials, kluger Anordnung jedes Zweiges menschlichen Wissens und in der Vorführung der Methoden und Ergebnisse jeder Phase wissenschaftlicher Forschung“ (The Nation zit. nach ebd., S. 95 f.)

Fuchs (2007c) konstatiert daher: „Es überrascht [...] wenig, dass dieser Erfolg das deutsche Überlegenheitsgefühl bestärkte“ (S. 60). Vor allem nachdem sich um 1900 das höhere amerikanische Bildungswesen etabliert hatte und die Zahlen ausländischer Studenten an deutschen Universitäten rückläufig waren, wurden die Weltausstellungen für das Kaiserreich zu einem Mittel, um dem Ausland seine Vorrangstellung im Bildungsbereich wieder ins Gedächtnis zu rufen.

8.2.3 Paulsens Beitrag zur Universitätsausstellung

Paulsen wurde zum begleitenden internationalen Gelehrtenkongress, dem “Congress of Arts and Science”, der vom 19. bis 25.09.1904 tagte, eingeladen. Zum Präsidenten des Kongresses war der Mathematiker Simon Newcomb (1835–1909) aus Washington berufen worden. Als Vizepräsidenten fungierten der deutsch-amerikanische Psychologe Hugo Münsterberg (1863–1916) von der Harvard University und der Soziologe Albion W. Small (1854–1926) von der Universität Chicago (vgl. Rollmann, 1993, S. 364). Beide reisten 1903 nach Europa, um die besten Wissenschaftler und Gelehrten für den Kongress zu gewinnen. Über 500 Koryphäen aus aller Welt nahmen an der Veranstaltung teil (vgl. Lützel, 2005, S. 60, S. 68). Ziel sollte es nach Münsterberg sein, “the unity of human knowledge” (zit. nach Dewey, 1977, S. 355)

darzustellen. Hugo Münsterberg war seit 1902 maßgeblich an der Planung und Organisation des Kongresses beteiligt gewesen (vgl. Keller, 1979, S. 38).¹⁶⁸ Deutschamerikaner spielten demnach eine wichtige Rolle bei den transatlantischen Verbindungen und den Verhandlungen bezüglich der World Fairs. Münsterberg hatte nach George Sylvester Viereck (1884–1962) schnell die “intellectual leadership of the German-Americans” (S. 6) von Carl Schurz (1829–1906) übernommen. 24 Jahre lang lebte er in Amerika, behielt aber seine deutsche Staatsbürgerschaft bei (vgl. ebd.). Er verstand sich selbst als “the great German-American cultural mediator” (Rollmann, 1993, S. 360):

“Münsterberg’s ambitions were limitless but had been somewhat stunted by the New England intellectual elite and by American thinkers like Dewey and Small, who tried to steer an academic course independent of German developments, which for Münsterberg was all but unthinkable” (ebd.).

Hugo Münsterberg hatte im Vorfeld des Kongresses die Aufgabe, die “German academic mandarins” (Lützeler, 2005, S. 68) zu akquirieren. Dafür reiste er nach Deutschland, in die Schweiz und nach Österreich, während Newcomb Frankreich und Small England, Italien und Russland bereisten (vgl. Münsterberg zit. nach Dewey, 1977, S. 379). Diese Reisen waren “diplomatic missions” (Rollmann, 1993, S. 364). Münsterberg suchte insgesamt 98 deutsche Gelehrte auf, darunter auch Paulsen. Ein Drittel der Eingeladenen lehnte eine Teilnahme aus Gründen wie Krankheit, öffentliche Verpflichtungen, Aufenthaltskosten oder wegen der anstrengenden Seereise ab (vgl. Münsterberg zit. nach Dewey, 1977, S. 379). Trotzdem wurden auf dem Kongress über zehn Prozent der insgesamt 300 Vorträge letztlich von deutschen Professoren gehalten, u. a. von Soziologen und Philosophen wie Max Weber, Ernst Troeltsch, Ferdinand Tönnies und Werner Sombart (vgl. Lützeler, 2005, S. 68 f.).¹⁶⁹ Viele der Vorträge schlossen thematisch an die deutsche Unterrichts- und Universitätsausstellung an (vgl. Fuchs, 2007c, S. 59) und „ohne Zweifel war Deutschlands Auftritt in der Neuen Welt erneut beeindruckend“ (ebd.).

¹⁶⁸ Vgl. zum Leben und zur Rolle Münsterbergs in der deutschen Kulturpolitik z. B. Roth (1987, S. 175–200) und Keller (1979, S. 1–118).

¹⁶⁹ Vgl. zum Kongress ausführlich Rogers (1904). Bezüglich der Konzeption des Kongresses gab es im Vorfeld zwischen Münsterberg und Dewey eine Auseinandersetzung in den Zeitschriften “Science” und “Atlantic Monthly”. Die Artikel aus dem Jahr 1903 sind abgedruckt in Dewey (1977, S. 145–152, S. 352–381). Vgl. auch Rollmann (1993, S. 360 ff.).

Auch Paulsen hoffte man, für ein Kongressreferat gewinnen zu können. Am 21.06.1903 schrieb Münsterberg an Paulsen folgenden Einladungsbrief:

„Es war mir nicht möglich, Sie bisher in Steglitz aufzusuchen; ich hoffe, das bald nachzuholen, möchte doch aber bereits heute mich meines offiziellen Auftrags erledigen. – Der St. Louis Congress, dessen allgemeine Gestaltung sich aus der beiliegenden Drucksache erklärt, will nicht die üblichen Wege wandeln, sondern ein eigenartiges Ziel verfolgen: gegenüber der Zersplitterung unserer Wissenschaften auf den Zusammenhang hinarbeiten. Führende Männer der Welt sollen sich zusamm tun, zu betrachten, wie denn auch alles innerlich zusammenhängt. Die Liste der Redner stellt eine wahre Ehrenliste dar, berufen durch die [Gesandten?, D. B.] der amerikanischen Wissenschaft. Newcomb, Small und ich sind jetzt in Europa, offiziell die Einladungen zu überbringen; ich habe die gesamten Verhandlungen mit Deutschland. Der Kaiser ist begeistert für den Plan; Herr Althoff unterstützt ihn mit allen Kräften. Ich habe in Berlin angefangen, habe bisher 7 Herren eingeladen, und fünf Zusagen erhalten; angenommen haben die Herren Waldeyer, Engelmann, Harnack, Stumpf, Dilthey, [...] halb angenommen oder mehr als halb hat Herr Schmoller. Wir sind autorisiert, nahezu 200 Europäer einzuladen. Ich wende mich nunmehr an Sie. Sind Sie bereit, zwischen dem 21.^{ten} und 24.^{ten} Sept. 1904 einen deutschen dreiviertelstündigen Vortrag in St. Louis zu halten?, und zwar würden Sie uns in den Sektionen für ‚Universitäten‘, ‚Allgemeine Pädagogik‘, und ‚Ethik‘ gleichermaßen willkommen sein. Ein Vortrag über die heutigen Universitätsprobleme oder über die Beziehung der Universitätsprobleme zu Nachbargebieten (z. B. zur Schulfrage, zur Berufsfrage, zur Wissenschaftspflege zur Allgemeinen Kultur) wäre uns am liebsten. – Die Weltausstellung räumt die finanziellen Schwierigkeiten der Reise dadurch aus dem Wege, daß sie jedem der Teilnehmer \$500, also 2100 Mark Reisekostenentschädigung zahlt, eine Summe, klein genug um nicht den Verdacht zu erwecken, als wenn jemand durch das Honorar angezogen werden sollte – es handelt sich eben nur um eine Ehrensache – aber auch groß genug, um die wirklichen Kosten der Reise zu decken. Besuche an die Universitäten etc. sollen sich natürlich an den Kongreß anschließen“¹⁷⁰ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe M–P, Münsterberg an Paulsen vom 21.06.1903).

Der Brief zeigt, dass Paulsen als Gelehrter über Themen referieren sollte, die eine Grenzüberschreitung des eigenen Gebietes bedeutete. Dass dem Komitee ein Vortrag mit dem Oberthema Universität „am liebsten“ (ebd.) gewesen wäre, macht deutlich,

¹⁷⁰ Das Zahlen von Reisekosten oder Honoraren für Vortragstätigkeiten widersprach damals noch der „wissenschaftlichen Etikette“ (Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 2, S. 564). Münsterberg versuchte daher, einen Ausweg zu finden, um ausländischen Experten einen Anreiz zu geben, trotz hoher Reisekosten teilzunehmen (vgl. ebd.).

dass Paulsen hier als ausgewiesener Experte internationale Anerkennung besaß und dieses Thema zugleich von hoher Aktualität war.

Paulsens enger Freund Kuno Francke aus Harvard erkundigte sich direkt bei ihm, ob sein Harvard-Kollege ihn bezüglich des Kongresses aufgesucht habe. Auf der Liste der deutschen Redner hatte Francke Paulsens Namen nämlich nicht finden können. Da der gemeinsame Freund Tönnies die Einladung angenommen hatte¹⁷¹, drückte Francke in einem Brief vom 13.08.1903 die Hoffnung aus, dass Paulsen durch seine Teilnahme nicht „Minderberechtigten es überlässt Deutschland hier zu vertreten“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 13.08.1903). Er schrieb weiter:

„Natürlich wird Vieles damit verbunden sein was Dir zuwider sein würde: das ewige Gefeierte werden, das widerliche Reporterwesen u.s.w., aber Du würdest doch auch Manches sehen, was dir Anregung bieten würde, und viel Stoff zur Betrachtung social-politischer Art“ (ebd.).

Tönnies versuchte seinerseits, Paulsen zur Teilnahme zu bewegen, und schlug ihm vor, mit ihm gemeinsam zu reisen, notfalls auch „unter Verzicht auf den Vortrag“ (Paulsen & Tönnies, 1961, S. 372). Er teilte mit Paulsen die gleiche Scheu vor der amerikanischen „Gelehrten-Menagerie“ (ebd.). Es gelang ihm jedoch nicht, Paulsen von einer Reise über den Atlantik zu überzeugen. Dieser war nicht der einzige deutsche Gelehrte, der aus diesen Vorbehalten absagte. Auch Kluge aus Freiburg sowie Paul und Muncker aus München lehnten eine Teilnahme ab, da sie sich nicht in einen „scientific Barnum circus“ (Rollmann, 1993, S. 365) begeben wollten.

Damit blieb Paulsens Beitrag zur Weltausstellung wie schon bei der Chicagoer Ausstellung 1893 auf seine publizistische Tätigkeit für das offizielle Sammelwerk beschränkt. Man hatte ihn seitens des preußischen Kultusministeriums gebeten, die Einführung des Sammelbandes zu schreiben. Im Vorfeld schien Paulsen über seine

¹⁷¹ Tönnies und Paulsen tauschten sich im Sommer 1903 schriftlich über ihre Einladungen nach St. Louis aus. Tönnies nahm den Besuch der World Fair gerne wahr, um die Staaten kennenzulernen. Dort hielt er einen Vortrag über „The Present Problems of Social Structures“ auf dem „Arts and Sciences Congress“ (vgl. Paulsen & Tönnies, 1961, S. 371 ff.). Sein Vortrag war ein Auszug aus seinem berühmten Werk „Gemeinschaft und Gesellschaft“. Er würdigte auf dem Kongress die „American modernity“ (Lützeler, 2005, S. 70) und glaubte, dass Amerika dazu in der Lage sei, eine Antwort auf die „social question“ (ebd.) zu finden. Sein Vortrag wurde 1905 im „American Journal of Sociology“ abgedruckt, an dem er fortan als Berater mitwirkte (vgl. ebd.).

Beteiligung noch unschlüssig gewesen zu sein. Althoffs Mitarbeiter Friedrich Schmidt-Ott¹⁷² schreibt im Mai 1903 daher an Paulsen:

„Was das Universitätsbuch angeht, so haben wir mit Ihrer gütigen Beteiligung nach unserer mündlichen Besprechung schon als mit einer festen Tatsache gerechnet und uns – vertraulich gesagt, gegen Lexis, der Teubner bevorzugte – auch gerade im Hinblick hierauf mit Asher in Verhandlungen begeben. Sie müssen es uns schon zu Gute halten, wenn wir der Überzeugung sind, dass auf diesem Gebiete kein anderer statt Ihrer zu Worte kommen darf. Ich hoffe also, dass Sie uns nicht im Stich lassen“

(HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schmidt-Ott an Paulsen vom 06.05.1903).

Schließlich erstellte Paulsen (1904b) doch eine 36-seitige Einleitung mit dem Titel „Überblick über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten mit besonderer Rücksicht auf ihr Verhältnis zur Wissenschaft“. Seine Darstellung sollte „[...] ein einleitender Überblick über den Entwicklungsgang der deutschen Universitäten, hauptsächlich in ihrem Verhältnis zur Wissenschaft und zum wissenschaftlichen Unterricht, allerdings ihrem wesentlichen Verhältnis [nach, sein, D. B.]“ (S. 3). Paulsens Einführung folgte eine „Übersicht der gegenwärtigen Organisation der deutschen Universitäten“, verfasst vom Herausgeber Lexis (vgl. 1904b, Bd. 1, S. 39–57). In seiner Vorbemerkung verwies Paulsen (1904b) den Leser auf sein Buch „Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium“ aus dem Jahr 1902, das aus dem Bericht für die Chicagoer Weltausstellung hervorgegangen war (vgl. S. 3). Seine Darstellung für St. Louis war also nur eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte aus der vorangegangenen Monografie und präsentierte keine neuen Inhalte. Hauptpfeiler des Ruhms und der Fortentwicklung deutscher Wissenschaft waren für Paulsen in diesem Bericht weiterhin die Lern- und Lehrfreiheit und das Seminarwesen. Die deutsche Universität verkörperte für ihn, wie bereits ausgeführt, die Einheit der Nation, die sich u. a. durch den Austausch von Studenten und Lehrenden entfaltete. Paulsen arbeitete die Bedeutung der Universität für das deutsche Volk heraus und beschrieb grob die Veränderungen, die sich im wissenschaftlichen Unterricht über die Jahrhunderte ergeben hatten. Im Gegensatz zu seiner Abhandlung für Chicago war diese Beschreibung zwar auch auf eine Dominanz des deutschen Universitätssystems hin angelegt, jedoch hatte seine Skizze an kulturpropagandistischer

¹⁷² Im Paulsen-Nachlass befinden sich sechs Briefe von Schmidt-Ott an Paulsen aus der Zeit von 1893 bis 1908 (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schmidt-Ott an Paulsen).

Schärfe verloren. Im Unterschied zu seinem Chicago-Beitrag von 1893 finden sich hier keine expliziten Vergleiche mit den Bildungssystemen anderer europäischer Länder oder kritische Kommentare, mit denen die kulturelle Überlegenheit und die Vorreiterrolle Deutschlands auf dem Gebiet der höheren Bildung für das Ausland herausgestellt werden sollte. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass Paulsen aufgrund der aktuellen außenpolitischen Lage nicht noch mehr Öl ins Feuer gießen wollte. An seinen ehemaligen Schüler und amerikanischen Übersetzer Thilly schrieb Paulsen in Zusammenhang mit der anstehenden Herausgabe des Universitätsbuches:

„Kann es etwas dazu beitragen, die beiden Nationen einander näher zu führen, so würde ich das als schönsten Gewinn begrüßen: wir Deutschen haben im Augenblick wirklich keine erfreuliche Stellung in der Welt, unsere Nachbarvölker hassens uns fast ohne Ausnahme, wie es in einer seltsamen französischen Enquête im vorigen Jahr zum Ausdruck kam: Tschechen, Ungarn, Russen, Italiener, Dänen, Holländer, Franzosen, Engländer waren aufgefordert worden ihre Sentiments über l’Allemagne et la role mondiale abzugeben. Und merkwürdig, überall floss Hass u. Ingrimm, nur die Engländer sprachen meist ruhig u. vernünftig [...]“ (CUL, Thilly Papers, Collection 14-21-623, Box 1, Folder "Paulsen, Friedrich", Paulsen an Thilly vom 08.03.1906).

Für die World Fair in St. Louis erschien erstmals eine knappe englische Zusammenfassung seiner Ausführungen in einer amtlichen Übersetzung (vgl. Lexis, 1904a). Sein Bericht wurde dort unter dem Abschnitt “A short View of the Historical Development of the German Universities with special Reference to their Connections with Scientific Knowledge” auf zwei Seiten wiedergegeben (vgl. S. 1 f.).

8.2.4 Die Rezeption Paulsens im Zuge der World Fair von St. Louis

Bei Paulsens Werk für die World Fair in St. Louis handelte es sich also lediglich um eine komprimierte Zusammenfassung seines Chicago-Beitrags bzw. seiner Monografie „Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium“ (Paulsen, 1902a). Bei Letzterer konnte er auf den Vorarbeiten für die World Fair in Chicago aufbauen sowie auf seinen Artikel für die „Deutsche Rundschau“ von 1894 (vgl. Paulsen, 1894a; Drewek, 2004, S. 234 f.; Spranger, 1912, S. XXV). Im In- und Ausland wurde er weiterhin gerne rezipiert, da seine Darstellungen nach wie vor bedeutsam und singulär waren.

Die Literatur über das deutsche Universitätswesen hatte sich bis 1904 kaum weiterentwickelt. Es gab bis dahin keine befriedigende Überblicksdarstellung, die

„[...] etwa dem Ausländer oder auch dem deutschen Studenten über Wesen, Einrichtungen, Rechtsverhältnisse, Leistungen, Forderungen, geschichtliche Entwicklung unseres Universitätswesens zusammenhangende Auskunft gäbe [...]“ (Paulsen, 1902a, S. VIV).

Paulsen lobte zwar die Werke von Johann Eduard Erdmann (1858) über „Das akademische Leben und Studium“ sowie das in der Zwischenzeit erschienene Buch von Theobald Ziegler (1895) „Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts“, aber bei beiden Darstellungen vermisste er eine Übersicht über die geschichtliche Entwicklung des Universitätssystems. Sein Buch von 1902 war indes nicht nur für deutsche, sondern explizit auch für ausländische Studenten verfasst worden:

„Wer eine Reise in ein fremdes Land vorhat, nimmt gern eine Beschreibung von Land und Leuten zur Hand, um sich rascher zurecht zu finden und mehr zu sehen, als dem auf Geratewohl Reisenden sich bietet. Etwas dem Aehnliches wünscht dies Buch dem Studierenden zu sein“ (Paulsen, 1902a, S. X).

Zu seinem Leserkreis gehörten zudem deutsche Beamte und Staatsmänner, die sich mit dem höheren Bildungsbereich beschäftigt (vgl. S. XI). Paulsen sprach in seinem Buch gezielt von *dem* deutschen Universitätswesen, da „[...] es diesseits und auch jenseits der politischen Grenzen des Reiches besteht, seine Grundzüge sind überall die gleichen, bei grosser Mannigfaltigkeit im einzelnen“ (S. XI). Durch eine „Wolke von Zeugen“ (S. XII) wollte er die deutsche Universität schützen und zwar „[...] gegen böswillige Ankläger und voreilige Richter, gegen leichtfertige Neuerung und politische Vergewaltigung“ (ebd.). Über das Werk sagte Spranger (1912), dass es jedoch „[...] den geringsten äußeren Erfolg gehabt hat, vielleicht doch deshalb, weil es sich zu sehr auf die Darstellung und Apologie des Bestehenden beschränkt[e, D. B.]“ (S. XXV).

Nach Herausgabe seiner Monografie im Jahr 1902 und seinem Beitrag im Sammelwerk von Lexis 1904 setzte sich Paulsen 1906 erneut im Rahmen einer Abhandlung für Hinnebergs Enzyklopädie „Kultur der Gegenwart“ mit dem Titel „Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung“ mit dem deutschen Universitätssystem auseinander (vgl. Paulsen, 1906d; Drewiek, 2011, S. 57 ff.; Spranger, 1912, S. XXVI). In all seinen Beiträgen verteidigte er immer wieder die Freiheit von Forschung und

Lehre, „freilich auch in seinem Sinn und nach seinen Grenzen gedeutet“ (Spranger, 1912, S. XXVI).¹⁷³

Zwei Jahre nach der World Fair in St. Louis wurde Paulsens Buch ins Englische übersetzt und unter dem Titel “The German Universities and University Study” von Thilly in Zusammenarbeit mit William W. Elwang herausgegeben (vgl. Paulsen, 1906e). Thilly (1906) schrieb im Vorwort über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten: “Such a study of growth will show us Americans how primitive many of our conditions are, and at the same time inspire us with the hope that they must pass away” (S. vf–vi). Vor allem das zweite Kapitel über “The Modern Organization of the Universities and their Place in Public Life” fand beim amerikanischen Leser Beachtung:

“The legal relations of university teachers, salaries and fees, the filling of professorships, the legal status of private docents, the education of women, university extension, the position of university man in society, the Protestant theological faculties, the Catholic theological faculties, the participation of the different religious sects in university study” (S. vi).

Im dritten Kapitel über “University Teachers and University Instruction” erhielt die amerikanische Leserschaft Informationen zum deutschen Privatdozententum und die Lehr- und Lernfreiheit an deutschen Universitäten. Thilly bestätigte den Vorbildcharakter des deutschen Hochschulsystems für die USA: “Our country has learned much from the German universities, and it is largely owing to this that we occupy the position in the scientific world which we already occupy” (S. vi f.). Paulsens Buch half dabei, to “point the way to new ideals” (S. vii). Auch wenn sich in den USA um die Jahrhundertwende das höhere Bildungssystem etabliert hatte, bestand für Thilly immer noch ein merklicher Unterschied im Bereich der “inner freedom” (ebd.):

“The one-man power, which exists in many of our institutions, the interference of governing boards with purely academics matters which should be left to faculties or individual teachers, the influence of politics and sectarianism [...]” (ebd.).

Den Grund für den anhaltenden Ruhm der deutschen Universitäten sah er in der Personalunion der deutschen Professoren, die zugleich Lehrer und Forscher seien. Die deutsche Universität sei nicht nur Lehranstalt, sondern auch eine wissenschaftliche

¹⁷³ In diesem Zusammenhang verweist Spranger (1912) auch auf Paulsens Buch „Philosophia militans. Gegen Klerikalismus und Naturalismus“, zuerst erschienen im Jahr 1901 (vgl. Paulsen, 1901).

Institution (vgl. ebd.). In diese Richtung, so Thilly, müssten sich die Universitäten Amerikas entwickeln, um sich zukünftig in diesem Merkmal stärker von den Kollegen abzugrenzen (vgl. S. viii).

Paulsens Buch hielt nach Thilly viele Anregungen und Ideen bereit, wie der Ausbau des Hochschulwesens in den USA weiterzuführen sei:

“This book of Professor Paulsen’s is, in my opinion the most satisfactory exposition of university problems and the most helpful practical guide in solving them that has been published in recent years, and cannot fail to find an appreciative circle of readers. It will bear good fruit in our country and increase the debt of gratitude which we owe to the German universities for what they have done for our higher education” (ebd.).

Sein lobendes Vorwort erschien schon vier Jahre zuvor als Rezension zur deutschen Ausgabe in der Zeitschrift “Science” (vgl. Thilly, 1902). Mit seinen Übersetzungen und Buchbesprechungen schuf er damit die Rezeptionsgrundlage für Paulsens Werk in den USA.

Auf dem begleitenden “Congress of Arts and Science” wurde in verschiedenen Vorträgen auf Paulsens bildungshistorische Arbeiten und auf die englischsprachigen Übersetzungen seiner philosophischen Werke wie die „Einleitung in die Philosophie“ (1892) und das „System der Ethik“ (1889) Bezug genommen. In Band VIII des Kongressbandes “Education and Religion” (vgl. Rogers, 1907) wurde Paulsens Buch “Character and Development of Universities of Germany” in die Bibliografie im Abschnitt “History of Education” aufgenommen (vgl. S. 232). Hierbei handelt es sich wohl um den falsch angegebenen Titel der Übersetzung “The German Universities: Their Character and Historical Development” aus dem Jahr 1895. Edward D. Perry, Übersetzer von Paulsens Buch, hielt auf dem Kongress am 24.09.1904 einen Vortrag über “Present Problems of the University” (vgl. Perry, 1907). Dabei zitierte er häufiger Friedrich Paulsen, führte dessen Überlegungen in Zusammenhang mit der Lehrfreiheit, der Rolle des Professors als “university teacher” (S. 162) und “investigator” (ebd.) sowie zur Einheit von Forschung und Lehre an deutschen Universitäten an. Diese wichtigen Hauptcharakteristika der deutschen Universitäten, die Paulsen immer wieder als Grundpfeiler für die Entwicklung der Wissenschaften hervorhob, sah Perry an ausländischen Hochschulen nur zum Teil umgesetzt (vgl. ebd.):

“The doctrine of free investigation in all directions possible to the mind of man *as the duty of the university*, of complete *Lehrfreiheit*, is comparatively recent, and not even yet adopted without reserve by some of the oldest, richest, and most famous universities of the world” (S. 161 f.).

Auf dem Kongress wurde Paulsen nicht nur in Vorträgen im Department Education, sondern auch mehrfach im Department Religion erwähnt. In den Vorträgen von Henry Churchill King (1858–1934, Präsident des Oberlin Colleges, Ohio) über “The Fundamental Nature of Religion” (King, 1907, S. 250), in Francis Greenwood Peabodys Beitrag (1907) über “The Expansion of Religion” (S. 257) und in Walter L. Herveys Vortrag (1862–1952, Examiner Department of Education, New York City) über “How many the Teaching of Religion be made potent for Morality” (Hervey, 1907, S. 286–288) wurde auf den Berliner Professor verwiesen. Immer wieder wurden seine “Introduction to Philosophy” (1895a) und sein “System of Ethics” (1899a) zitiert.¹⁷⁴ Paulsens Darstellungen wurden zudem häufig in Zusammenhang mit der Arbeit von Willam James angeführt, so bspw. bei Hervey (1907):

“This dictum of Paulsen’s leads to a second note regarding the kind of belief that will count for morality. For if belief is an affair primarily of the heart and the will; if, as Professor James says, ‘will and belief are two names for one and the same psychological phenomenon;’ and if ‘belief consists in an emotional reaction of the entire man on an object;’ it follows that to believe that which leaves us cold and unmoved is a psychological impossibility” (S. 287).

Ebenso beachtlich war es, dass Paulsen bei den Literaturverweisen zu “Works of Reference for the Section of General Religious Education” (Rogers, 1907, S. 469) neben Wilhelm Wundt einer der wenigen deutschen Autoren war, die eingehender angeführt und diskutiert wurden.¹⁷⁵ Das lässt vermuten, dass er neben dem deutschen

¹⁷⁴ Dass ab Anfang der 1890er Jahre Paulsen auch in der Philosophie international wahrgenommen wurde, zeigt, dass er schon 1893 zu dem begleitenden Philosophischen Kongress der Weltausstellung in Chicago persönlich durch den Präsidenten der Cornell University, Jacob Gould Schurman, eingeladen worden war. Jener schrieb an Paulsen: “The undersigned has been appointed chairman of the Executive Committee of the Philosophical Congress. It is the intention of the Managers to invite the leading philosophical thinkers and writers of the world to be present at the Philosophical Congress and to read papers on philosophical subjects and to join in discussions. I have much pleasure in inviting you to be present and to read a paper; or, in case you cannot be present, at least to send a paper. Any subject in which you may be interested will be appropriate. All papers read will afterwards be published in the proceedings of the Congress” (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Sch, Schurman an Paulsen vom 01.03.1893). Bemerkenswert ist hier, dass Schurmans Einladung sozusagen eine private Anfrage war, denn sie erfolgte nicht wie sonstige Gesuche über das preußische Kultusministerium.

¹⁷⁵ Die Referenzen waren: Caird, *Evolution of Religion*; Giddings, *Principles of Sociology*; Höffding, *Outlines of Psychology*; William James, *Principles of Psychology*, *The Will to Believe*; Kant, *Critique of Pure Reason*, *The Practical Reason*; Lecky, *History of European Morals*; Lodge, *Microcosmus*;

Psychologen Wundt viel mehr Einfluss und Wirkung im transatlantischen Raum besaß, als bisher angenommen. Auch seine Verbindung zu William James muss in diesem Kontext von entscheidender Bedeutung gewesen sein. Drewek (2004) kommt zu dem Ergebnis, dass durch die Weltausstellungen “[...] his works became part of the standard literature in the Anglo-American discourse” (S. 235).

Die Rezeption der bildungshistorischen Arbeiten von Paulsen nach der World Fair in St. Louis weist ebenfalls in diese Richtung. So verfasste bspw. William Sketchel Learned 1911 einen Artikel über “An American Teacher’s Year in a Prussian Gymnasium” für die “Educational Review”. 1914 folgte sein Buch über “The Oberlehrer”, das als erstes Buch in der Reihe der “Harvard Studies in Education” erschien. In beiden Abhandlungen bezog sich Learned auf Paulsen und bedauerte sehr, dass gerade dessen deutsches Hauptwerk, nämlich die „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1885; 1896/97), bisher nicht übersetzt worden sei (vgl. Learned, 1914, S. x; Drewek, 2004, S. 241).

Eine Darstellung aus dem Jahr 1930 des amerikanischen Pädagogen Abraham Flexner (1866–1859), der selbst um 1900 in Deutschland studiert hatte, verdeutlicht, dass noch lange nach Paulsens Tod 1908 ein Interesse an dem Wesen und der historischen Entwicklung der deutschen Universitäten bestand. In seinem Buch “Universities: American, English, German” (1930) griff Flexner u. a. auf Paulsens Buch “The German Universities” (1906e) sowie auf Paulsens Abhandlung anlässlich der Weltausstellung in St. Louis zurück (vgl. Flexner, 1930, S. 305–360). Auch Thwing (1928) setzte sich intensiv mit Paulsens Werk von 1906 in seinem Buch “The American and the German University” auseinander. Darin hielt die Bewunderung für die deutsche Universität immer noch an. Für diese Kontinuität des amerikanischen Interesses am deutschen Universitätssystem gibt Goldschmidt (1991) folgende Erklärung:

„Wenn also auch auf amerikanischer Seite der unkritische Enthusiasmus und das unmittelbare Interesse an der institutionellen Gestaltung der deutschen Universitäten seit Ende des 19. Jahrhunderts abflauten, so blieb das grundsätzliche Interesse an deutscher Bildungsphilosophie und -geschichte bestehen; dies zeigen unter anderem die intensive Rezeption der Arbeiten des Pädagogen Friedrich Paulsen (1846–1908)

Palmer, The Field of Ethics, The Nature of Goodness; Paulsen, Introduction to Philosophy, System of Ethics; Royce, Religious Aspect of Philosophy, Spirit of Modern Philosophy sowie Wundt, Facts of the Moral Life (vgl. Rogers, 1907, S. 469).

und die bis in die Gegenwart fortgesetzte amerikanische Beschäftigung mit der deutschen Universitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts. Zudem wurde in vielen Disziplinen ein immer engerer Anschluß an die europäische beziehungsweise – wo diese als führend angesehen wurde – an die deutsche Wissenschaft gesucht und der personelle Austausch intensiviert“ (S. 114 f.).

In der amerikanischen Paulsen-Rezeption im Zuge der Weltausstellungen sind biografische und institutionelle Verflechtungen von Akteuren erkennbar. Paulsens informelles Netzwerk mit Gelehrten der amerikanischen Bildungselite zeigte hier seinen Nutzen auch für das preußische Kultusministerium. Seine Schilderungen des deutschen Universitätswesens fanden weit über die beiden Weltausstellungen hinaus Verbreitung und wirkten somit dem schwindenden Interesse am deutschen Universitätswesen entgegen. Die Motivation und Absicht der preußischen Regierung bezüglich der Weltausstellungen lag vor allem in der Selbstdarstellung der Institutionen und der Erfolge im Bereich des höheren Unterrichtswesens. Entwicklungen von anderen Nationen auf diesem Gebiet wurden zwar wahrgenommen, aber es kam dadurch zu keinem ernsthaften bildungspolitischen Diskurs im Deutschen Reich (vgl. Dittrich, 2011, S. 37 f.; Drewek, 2002b). Dittrich (2010) führt aus:

“More importantly, imperial societies tried to dominate and civilise the exterior world according to their own standards which they presumed as superior. This cultural imperialism combined with other forms of domination to create an unprecedented accumulation of power in the homeland” (S. 44).

Historische Akteure des Kulturtransfers wie Paulsen hatten die Hauptaufgabe, “to do service to their own institutions” (S. 42). Beim Konkurrenzkampf der imperialistischen Nationen auf den Weltausstellungen verfolgten Bildungsexperten dafür folgende Strategie im Sinne eines Kulturimperialismus:

“[...] elaboration of a proper tradition with specific references, constant (mostly negative) reference to the neighbouring nations or institutions and prestige. The actor’s motivation was pride in their own institutions and achievements” (S. 45).

Diese Vorgehensweise übernahm auch Paulsen in seinen historischen Abhandlungen, um die Überlegenheit des deutschen Universitätswesens zu demonstrieren. Als Repräsentant der deutschen Kultur legitimierte Paulsen durch seine Berichte eine deutsche Dominanz im Bildungsbereich.

8.3 Fazit

Die deutsch-amerikanischen Beziehungen und der Kulturaustausch zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten wurden durch die beiden Weltausstellungen in Chicago und St. Louis intensiviert. Die World Fairs lassen sich dabei in das Konzept eines nationalstaatlichen Internationalismus und einer staatlichen Außenpolitik einbetten (vgl. Cornelißen, 2001, S. 149). Deutschland versuchte um 1900, seine politischen Beziehungen mit Nordamerika durch kulturpolitische Unternehmungen auszubauen. Eine stärkere Bindung an die USA war aufgrund der „machtpolitischen Rivalitäten“ (Fuchs, 2007c, S. 57) mit England und Frankreich wünschenswert. Das Deutsche Kaiserreich setzte auf den beiden Ausstellungen verschiedene Darstellungsmittel ein, um die Einheit der deutschen Nation und deren kulturelle Dominanz dem Ausland vorzuführen. Mit Beginn der Weltausstellungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Bildung und Erziehung als Garant für den kulturellen Fortschritt in allen Bereichen des menschlichen Lebens angesehen. Bis zur Jahrhundertwende nahmen daher die Unterrichtsausstellungen einen immer prominenteren Stellenwert auf den Konkurrenzschauen ein. Weltausstellungen wurden gleichsam zu Bildungsausstellungen und boten bildungspolitischen Diskursen eine internationale Bühne. Sie dienten als Vehikel für Wissensaustausch und -transfer von bildungspolitischen Themen und Ideen.

Vor allem das deutsche Universitätssystem wurde durch eigene Präsentationen und durch die begleitenden Sammelwerke ausführlich vorgestellt. Andere Kulturnationen zeigten sich von den deutschen Ausstellungen beeindruckt und sahen Deutschland als „Pionier der Kultur“ (Cornelißen, 2001, S. 158) an. Die vielen Auszeichnungen und Preise, mit denen die deutschen Unterrichts- und Universitätsausstellungen durch das internationale Preisgericht geehrt wurden, sind dafür ein gutes Beispiel (vgl. Dittrich, 2010, S. 289). Nicholas Murray Butler kommentierte den Erfolg der deutschen Gesamtausstellung zusammenfassend mit den drei Worten: „Germania facile princeps“ (Butler zit. nach Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 93). Auch in der Zeitschrift „Worlds Work“ war im August 1904 zu lesen: „Deutschland ist die Universität der Welt; die Ausstellung in St. Louis ist bestimmt, zu beweisen, daß sein alter Ruf auf dem Gebiet des Unterrichts aufrecht erhalten ist“ (zit. nach Amtlicher Bericht, 1906, Bd. 1, S. 96).

Für das Deutsche Kaiserreich wurde Paulsen zu einem wichtigen Repräsentanten in der Darstellung deutscher Bildung und Kultur auf den beiden World Fairs in Chicago 1893 und St. Louis 1904. In den regierungsoffiziellen Sammelwerken stellte er mit seinen Einführungen Modernisierung und kulturelle Überlegenheit als eine Leistung der Wissenschaften dar. Träger des Fortschritts sei die deutsche Universität mit ihren Prinzipien der Lehr- und Lernfreiheit sowie ihrer Einheit von Forschung und Lehre. Obwohl in Deutschland *die* Universität zwar nicht existiere, zeichnete er in seinen historischen Abhandlungen doch das Bild einer Einheit der deutschen Universitäten nach. Paulsens Berichte für die Weltausstellungen idealisierten das deutsche System. In seinen Beschreibungen waren kaum kritische Bemerkungen zum eigenen Hochschulwesen zu finden. In diesem Sinn folgte er den Anweisungen des preußischen Kultusministeriums. Dass er durchaus auch einen kritischen Blick auf die Entwicklungen des deutschen Universitätssystems hatte, zeigten seine anschließenden Monografien und Zeitungsartikel.

Fest steht, dass Paulsen auf den World Fairs zu einem wichtigen Vermittler deutscher Kultur und Bildung avancierte. Durch sein transatlantisches Netzwerk und durch den Zustrom ausländischer Studenten an die Berliner Universität wurde schon im Vorfeld der amerikanischen Weltausstellungen ein Raum geschaffen, in dem Wissen transferiert werden konnte. Seine prominente Stellung im Bildungsbereich und sein internationaler Bekanntheitsgrad dürften zudem geholfen haben, dass seine Abhandlungen über die deutschen Unterrichtsausstellungen weite Verbreitung erfuhren und das Interesse der ausländischen Bildungsexperten erregte. Seine freundschaftlichen Beziehungen zu Nicholas Murray Butler, dem Präsidenten der Columbia University, führten dazu, dass seine Monografie über das deutsche Bildungswesen von seinem Kollegen Edward D. Perry nach der World Fair von Chicago ins Englische übersetzt wurde und Butler selbst die Einleitung dazu verfasste (vgl. Paulsen, 1895b). Butlers Zeitschrift „Educational Review“ wurde ebenfalls zu einer wichtigen Rezeptionsplattform für Paulsens Werke. Die Übersetzung seiner Abhandlung für Chicago durch das Bureau of Education in Washington zeigt, dass Paulsen nicht nur von amerikanischen Gelehrten, sondern auch von regierungsoffizieller Seite wahrgenommen wurde (vgl. Report of the Commissioner of Education, 1894).

Eine andere Form der Rezeption von Paulsens Schriften erfolgte auf der Weltausstellung in St. Louis. Auf dem begleitenden Kongress wurden seine Bücher in Vorträgen angeführt und zitiert. Neben seinen universitätshistorischen Arbeiten diskutierte man auch seine philosophischen Überlegungen. Sie wurden in Zusammenhang mit dem Diskurs über Moral und Religion in Verbindung mit dem Denken von William James besprochen. Im Anschluss an die Weltausstellungen erfolgten zahlreiche Übersetzungen von Paulsens Werken.

9 Friedrich Paulsen und der deutsch-amerikanische Gelehrtenaustausch

Im Anschluss an die Weltausstellung von St. Louis wurde ein deutsch-amerikanischer Professorenaustausch eingerichtet, der mit der auswärtigen Kulturpolitik des Deutschen Reiches und Althoffs internationaler Hochschulpolitik zusammenhing. Im Zuge meiner Ausführungen zu diesem staatlich initiierten Gelehrtenaustausch wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Position Paulsen bei diesem Vorhaben und in der dafür neu gegründeten Zeitschrift „Internationale Wochenschrift“ eingenommen hatte. Darüber hinaus wird geklärt, ob er bei dieser kulturpolitischen Unternehmung den Zielsetzungen des preußischen Kultusministeriums positiv bzw. negativ gegenüberstand und inwieweit er das Vorhaben unterstützte.

9.1 Der deutsch-amerikanische Professorenaustausch

Die deutsche auswärtige Kulturpolitik wurde nach der Weltausstellung von St. Louis durch die Institutionalisierung eines Gelehrtenaustausches mit den USA weiter vorangetrieben. 1904/05 entstand ein entsprechendes Projekt zwischen der Berliner Universität und den beiden amerikanischen Universitäten Harvard und Columbia. Diese Internationalisierungsbestrebung der Wissenschaft wurde zum „Symbol“ (Fiebig-von Hase & Heideking, 1998b, S. 13) einer „modernen deutschen Auslandskulturpolitik“ (ebd.). Den Hintergrund dieses Unternehmens bildeten die Auseinandersetzungen mit England, wodurch eine Intensivierung und Stabilisierung der Beziehungen zu den USA seitens des Deutschen Kaiserreiches angestrebt wurden. Der Professorenaustausch und die Förderung des Deutschtums durch (gelehrte) Deutsch-amerikaner sollten daher das politische Klima zu den USA nachhaltig günstig beeinflussen (vgl. S. 14). „Doch mit der Indienstnahme durch die Politik wurde die kulturelle Sphäre selbst politisiert und die Kultur in die tagespolitischen Auseinandersetzungen hineingezogen“, konstatieren Fiebig-von Hase und Heideking (ebd.). Vom Brocke (1991b) sieht den Professorenaustausch in Zusammenhang mit der Idee einer deutschen „Friedenssicherung“ (S. 185) vor dem Ersten Weltkrieg und bezeichnet ihn als eine „heute fast vergessene Alternative staatlicher Weltfriedenspolitik“ (ebd.). Fiebig-von Hase (1998) widerspricht ihm hierin. Sie sieht im Professorenaustausch

kein „alternatives Konzept zur offenen Machtpolitik“ (S. 47), sondern vielmehr den „politischen Charakter“ (ebd.) und die „Nutzung eines verwertbaren kulturellen Potenzials“ (ebd.) durch die Berliner Regierung. Sie schließt sich damit Vagts (1935) an, der den Austausch und den „politische[n, D. B.] [...] Verständigungsnutzen“ (Bd. 2, S. 2005) als „durchaus fragwürdig“ (ebd.) bezeichnet.

Die Rivalitäten der Staaten untereinander traten bereits auf den Weltausstellungen deutlich zutage. Jede Nation wollte ihre Kultur, Bildung, Technologie und Industrie als überragend darstellen. Dabei banden die Länder vor allem die jeweilige Bildungspolitik und das landestypische Universitätssystem in ihre außenpolitischen Repräsentationen und ihre Machtpolitik ein. Der deutschen Wissenschaft sollte, dem deutschen Botschafter Holleben zufolge, dabei als „politische[r, D. B.] Faktor‘ bei der Wiederverständigung zwischen beiden Ländern“ (Bd. 2, S. 2003) eine Rolle zukommen. Vagts (1935) erklärt:

„Wo bei dem von ihr [der deutschen Diplomatie, D. B.] nicht verhinderten oder aufgefangenen Zusammenstoß der konkurrierenden Imperialismen alle anderen Hebel der Verständigung beschädigt oder zerbrochen waren, schienen ihr eigene Kontakte mit den Universitäten Amerikas gute Mittel zur Beeinflussung der Stimmungen der neuimperialistischen Macht Amerikas, die so viel mehr Respekt als vor 1898 erheischten“ (ebd.).

Die bis dato vorrangig auf privater Ebene bestehenden Gelehrtenkontakte, die von „wissenschaftsimmanenten Motiven“ (vom Brocke, 1991b, S. 186) bestimmt waren, wurden um die Jahrhundertwende (teilweise) durch staatliche Maßnahmen abgelöst. In den USA lebende Deutschamerikaner, wie Kuno Francke und Hugo Münsterberg, gaben den Anstoß für diese Intensivierung des kulturpolitischen Kontakts (vgl. Pommerin, 1986, S. 258 f.). Sie vermittelten über den Atlantik hinweg. Auf der Weltausstellung in St. Louis war Münsterberg in der Organisation und Einbindung deutscher Gelehrter auf dem begleitenden Kongress bestimmend gewesen. Kurz zuvor hatte Francke durch die Idee zur Gründung eines Germanischen Museums eine Verbindung zwischen Harvard und Berlin herbeigeführt.¹⁷⁶ Francke (1930)

¹⁷⁶ Mit der Errichtung des Germanischen Museums befasst sich ausführlich von Ungern-Sternberg (1994). Vgl. auch Pommerin (1986, S. 255–271).

bat schon im Frühjahr 1901 den Deutschen Kaiser um eine Schenkung für das Museum¹⁷⁷:

„So entschloß ich mich denn im Februar 1901 zu einer Immediateingabe an den Kaiser, in der ich über unsere bisherigen, allerdings noch recht bescheidenen Ergebnisse berichtete und ausführte, was für eine Wirkung eine kaiserliche Schenkung, deren etwaigen Umfang ich kurz skizzierte, auf die öffentliche Stimmung sowohl in Deutschland wie in Amerika unserem Unternehmen gegenüber ausüben werde“ (S. 43).

Ein „Verein zur Gründung eines Germanischen Museums in Cambridge, Massachusetts, Vereinigte Staaten“ wurde für das Projekt ins Leben gerufen, dem u. a. auch Roosevelt angehörte (vgl. Pommerin, 1986, S. 260). Daneben gründete Francke im April 1902 einen weiteren deutschen Verein, der aus 24 Personen – vorrangig preußische Beamte – bestand. Sie unterstützten den Aufbau des Germanischen Museums in Harvard durch eigene Spenden oder durch Spendenaufrufe. Zu ihnen zählte neben Brandl, Harnack, Kekule, Mommsen, Erich Schmidt, Schöne, Lessing und Althoff auch Paulsen (vgl. S. 265). Nachdem die vom Deutschen Kaiser gestifteten Abgüsse und Skulpturen in Harvard angekommen waren, konnte im November 1903 das Germanische Museum eingeweiht werden (vgl. S. 267). Die Harvard University wurde also durch die beiden deutschen Professoren zum Ausgangspunkt für kulturpolitische Initiativen (vgl. S. 262).

Die Idee eines deutsch-amerikanischen Gelehrtenaustausches entstand in Zusammenhang mit dem Aufbau des Germanischen Museums und verfestigte sich durch die Weltausstellung in St. Louis, in deren Anschluss einige deutsche Gelehrte die Harvard University besuchten. Während einer Europareise Franckes, auf der er zwecks weiterer Stiftungen für sein Museum unterwegs war, traf er mit dem preußischen Ministerialbeamten Althoff in Berlin zusammen und besprach einen möglichen Gelehrtenaustausch (vgl. Faust, 1912, S. 215).

Paulsen (2008) notierte in seiner Biografie zum Jahr 1905 über den Professorenaustausch mit Amerika, dass er Francke als Initiator des Austausches ansah (vgl. S. 407 f.; vom Brocke, 1991b, S. 194 f.).¹⁷⁸

¹⁷⁷ In diesem Zusammenhang fallen zwei Ehrenpromotionen von deutschen hochrangigen Persönlichkeiten in Harvard. So die Ehrenpromotion des deutschen Botschafters Theodor von Holleben (1838–1913) 1901 sowie die des Prinzen Heinrich im Jahr 1902 (vgl. Pommerin, 1986, S. 263).

Der deutsch-amerikanische Professorenaustausch sollte einem französisch-amerikanischen Austausch zuvorkommen und der nachlassenden Anziehungskraft der deutschen Universitäten entgegenwirken (vgl. Paulus, 2010, S. 71; Francke, 1930, S. 47). Im Winter 1904 besiegelten der Harvard Präsident Charles W. Eliot und Althoff das Abkommen.¹⁷⁹ Die jährlich zu entsendenden Austauschprofessoren durften in ihrer Landessprache Lehrveranstaltungen abhalten (vgl. Pommerin, 1986, S. 277). Der erste deutsche Austauschprofessor war der Leipziger Chemiker Wilhelm Ostwald (1853–1932), der erste amerikanische der Theologe Francis G. Peabody (vgl. Fiebig-von Hase, 1998, S. 50). Paulsen lernte ihn auch persönlich kennen¹⁸⁰. Francke bat seinen alten Freund, sich doch seines Kollegen aus Harvard anzunehmen:

„Er [Peabody, D. B.] soll ja mit offiziellen Liebenswürdigkeiten überhäuft werden; was mir für ihn eigentlich leid tut. Denn er ist im Grunde ein durchaus ernsthafter und anspruchsloser Mann. Er würde es sicher sehr zu schätzen wissen, wenn Du Dich seiner ein bisschen annähmest und ihm eine Seite des deutschen Gelehrtentums zeigtest, die er bei S. M. nicht findet“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 04.12.1905).

Eigentlich war von deutscher Seite angedacht gewesen, Paulsen als ersten Professor nach Harvard zu entsenden. Als der Austausch 1905 offiziellen Charakter annahm, bat Althoff ihn darum (vgl. Paulsen, 2008, S. 408; Lorenz, 1935, S. 161). Auch Kuno Francke versuchte, Paulsen davon zu überzeugen, dieses Mal die Reise nach Amerika anzutreten:

„Ich denke mir, inzwischen wird Althoff dir wohl mitgeteilt haben, daß das Project eines Austausches zwischen Berliner u. Harvard Professorinnen, welches ja vor 3 Jahren zuerst auftauchte, nun greifbare Gestalt genommen u. sowohl von dem Preuß. Ministerium wie von unserer Behörde angenommen worden ist; und wahrscheinlich wird er dich zugleich aufgefordert haben, der erste der Berliner Professoren zu sein, der zu uns hinüberkommt. Ich möchte dich nun beschwören, diesmal unsere Bitte nicht wieder von der Hand zu weisen. Ich will dabei meinen eigenen Wunsch ganz

¹⁷⁸ Leider befinden sich in den Francke Papers im Harvard Archive keine Briefe Franckes zu Friedrich Paulsen, zu Friedrich Althoff oder auch zu Charles W. Eliot (vgl. PLHU, Francke Papers, HUG 1404). Anhand dieser hätten eventuell auch die Gedanken Paulsens zum Professorenaustausch besser eruiert werden können. Viele Personen behaupteten im Nachhinein, die Idee zum Gelehrtenaustausch zuerst gehabt zu haben (vgl. Pommerin, 1986, S. 276; vom Brocke, 1991b, S. 193 ff.). Von wem genau der Vorschlag zuerst geäußert wurde, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

¹⁷⁹ Vgl. ausführlich zum Harvard-Berlin-Austausch vom Brocke (1991b, S. 195–204).

¹⁸⁰ Vgl. Peabodys Rede (1907) auf der Weltausstellung in St. Louis, in der er sich mit Paulsens philosophischen Schriften auseinandersetzte. Auch noch nach seinem Berlinaufenthalt ließ Peabody Paulsen häufiger Grüße über Bekannte ausrichten (vgl. HUB, UA, NL, Briefe W, Wobbermin an Paulsen vom 03.11.1907).

zurücktreten lassen; du weißt ja, daß dein Hiersein für mich geradezu ein neues Leben bedeuten würde. Aber ich will nur sagen, daß jeder Kollege, mit dem ich darüber gesprochen habe, darin vollkommen mit mir übereinstimmt, daß die Einwirkung deutschen Gelehrtentums auf unsere Studenten mit dir beginnen müsse. James, Royce u. Münsterberg, deine Fachgenossen, würden dich natürlich besonders gern willkommen heißen, aber dein Wirkungskreis würde sich keineswegs auf die Philosophen beschränken. Wenn du etwa ein Kolleg läsest über deutsche Philosophie mit Berücksichtigung der allgemeinen Kulturentwicklung, so könntest du sicher auf Zuhörer aus e.[iner, D. B.] ganzen Reihe von Fächern rechnen; u. ein Seminar über irgend ein Spezialthema würde dir genügend Spezialschüler zuführen, um dir Fühlung mit den besten der hiesigen Studenten zu geben. Also bitte bitte liebster Freund! Weise die Sache diesmal wenigstens nicht von vornherein von der Hand, sondern überlege ob es dir nächsten Herbst nicht möglich sein würde Ja zu sagen“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 08.01.1905).

Paulsen (2008) lehnte aufgrund seiner „mangelnden Sprachfertigkeit“ (S. 408) und seiner Bescheidenheit ab, also mit denselben Begründungen, mit denen er schon Jahre zuvor das Angebot des Harvard Präsidenten zurückgewiesen hatte. Seinem Freund Tönnies vertraute er im Februar 1905 allerdings an, dass er den Professorenaustausch für eine „Seifenblase“ (Paulsen & Tönnies, 1961, S. 382) hielt.

Im Sommer 1905 erfolgte dann ein weiteres Abkommen mit der Columbia University¹⁸¹, dass Präsident Butler mit Althoff unterschrieb.¹⁸² Butler und der Dekan John William Burgess (1844–1931) hatten den Plan zuvor zusammen ausgearbeitet und konnten den New Yorker Bankier James Speyer dafür gewinnen, eine Summe von 50.000 Dollar für die Realisierung zu spenden (vgl. Faust, 1912, S. 217). Der Nachfolger von Holleben, Hermann Speck von Sternburg (1852–1908), der ab 1903 deutscher Botschafter in Washington war, freundete sich mit Präsident Roosevelt an. Er wusste daher, wie hoch das Ansehen Butlers beim US-Präsidenten war (vgl. Fiebig-von Hase, 1998, S. 51; Pommerin, 1986, S. 278 f.). Althoff und der Kaiser billigten sofort den Austausch mit der Columbia University. Der deutsche Austauschprofessor hatte dort die „Kaiser-Wilhelm-Professur“ inne und wurde von der

¹⁸¹ Vgl. zum Columbia-Berlin-Austausch ausführlich vom Brocke (1991b, S. 204–210).

¹⁸² Faust (1912) zählt auf, dass bis 1912 noch einige andere Einrichtungen für den gegenseitigen Gelehrtenaustausch bestanden: „1. der Harvard-Berliner Professorenaustausch, 2. die Kaiser-Wilhelm und die Roosevelt-Professur, 3. die Vorlesungszyklen der Germanistischen Gesellschaft, 4. der Lehreraustausch zwischen Preußen und den Vereinigten Staaten, 5. die Carl-Schurz Professur“ (S. 212 f.). Vgl. zu den einzelnen Einrichtungen ausführlich Faust (1912, S. 219 ff.).

Koppel-Stiftung¹⁸³ finanziert, der amerikanische Vertreter in Berlin lehrte im Rahmen der „Theodore-Roosevelt-Professur“. Schon die Bezeichnungen der beiden Professuren zeigten nach Paulus (2010) eine „nicht hoch genug einzuschätzende politische Dimension dieses Projekts“ (S. 75). Das Besondere am Columbia-Berlin-Austausch war, dass die Professoren in der Muttersprache des Gastlandes lehren sollten (vgl. Pommerin, 1986, S. 278). Ein weiterer Unterschied zum Harvard-Berlin-Austausch bestand darin, dass der Vertreter nicht der Berliner oder Columbia Universität angehören musste. Die Lehrgebiete der Professoren waren auf geschichts- und kulturwissenschaftliche Themen beschränkt (vgl. vom Brocke, 1991b, S. 206; Faust, 1912, S. 218). Der erste entsandte Professor der Columbia University war Burgess.¹⁸⁴ Von deutscher Seite aus schickte man den Nationalökonom Hermann Schuhmacher (1868–1952) nach Amerika (vgl. Fiebig-von Hase, 1998, S. 51).

Der deutsch-amerikanische Professorenaustausch war jedoch unter den deutschen Gelehrten umstritten. Bei der Umsetzung des Unternehmens beklagte die Philosophische Fakultät, dass das Kultusministerium die Berliner Universität bei den Verhandlungen mit den amerikanischen Universitäten nicht mit einbezogen hätte (vgl. ebd.). „In dem Protest kamen sowohl elitäres Standesbewußtsein wie sachliche Bedenken zum Ausdruck“, so Fiebig-von Hase (ebd.). Man sah das Handeln des preußischen Ministeriums als eine „eklatante Verletzung der Hochschulautonomie“ (ebd.) an. Erst später wurde die Philosophische Fakultät durch die Gründung eines Beirats an der Auswahl der Austauschprofessoren beteiligt (vgl. S. 52). Der Althistoriker Eduard Meyer (1855–1930) wurde zum „Wortführer des Widerstandes“ (S. 51). Er äußerte, dass der Austausch „ein Missgriff sein würde, der unsere Universität nur schädigen könnte“ (zit. nach Fiebig-von Hase, 1998, S. 51). Der Nationalökonom Gustav Schmoller (1838–1912) und der Theologe Adolf Harnack standen jedoch hinter Althoffs Unternehmung (vgl. Fiebig-von Hase, 1998, S. 51 f.).

Auch wenn Paulsen die amerikanischen Austauschprofessoren bei sich privat willkommen hieß und Kontakt zu ihnen pflegte, so kritisierte er wie die anderen Mitglieder der Philosophischen Fakultät den offiziellen und verbindlichen Charakter der

¹⁸³ Die Stiftung geht auf den Geheimen Kommerzienrat Leopold Koppel (1854–1933) zurück (vgl. vom Brocke, 1991b, S. 207).

¹⁸⁴ Paulsen stand mit Burgess persönlich in Kontakt (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe B, Burgess an Paulsen vom 01.11.1906).

Mission. Paulsen schloss sich Meyers skeptischer Haltung an und nahm auch öffentlich zum Austausch Stellung. Sein Artikel über „Ein Kartell zwischen deutschen und amerikanischen Universitäten“ vom 04.02.1905 in der „Nationalzeitung“ ließ er jedoch nur anonym abgedrucken (vgl. Paulsen, 1905a). Paulsen warnte darin entschieden vor einem solch offiziellen Unternehmen¹⁸⁵. Harnack (1905) hingegen begrüßte den internationalen Wissensaustausch im Sinne der organisierten Großforschung u. a. in seinem Artikel „Vom Großbetrieb der Wissenschaft“ (vgl. S. 196)¹⁸⁶. Er konnte dennoch nicht die Meinung seines geschätzten Kollegen Paulsen ändern, der vor allem auf Mängel bei der „Ausführung und Ausführbarkeit“ (Paulsen, 1905a) eines solchen Unternehmens hinwies.

Die Vorbehalte, die Paulsen gegen den Professorenaustausch hatte, richteten sich gegen die staatliche Einmischung in Universitätsangelegenheiten bzw. die Indienstnahme der Universität für politische Angelegenheiten. Er stand staatlich initiierten Projekten wie z. B. auch der Akademie der Wissenschaften skeptisch gegenüber (vgl. Paulsen, 1900a). Seine Überzeugung war: „Der Staat hat eigentlich keine Aufgabe, als die notwendigen äusseren Mittel zur Verfügung zu stellen und die rechten Männer zu wählen; in die innere Thätigkeit hat er sich nicht einzumischen“ (Paulsen, 1902a, S. 64). Die Freiheit – nach Humboldt – von Forschung und Lehre an den Universitäten und ihre Selbstverwaltung sollten gegen staatliche Willkür schützen. Die Universitäten und ihre Professoren dürften daher „[...] nicht in die Tagespolitik als Mithandelnde und Mitschuldige hineingezogen werden; die Unbefangenheit und Objektivität würde verloren gehen“ (S. 333). So waren für ihn „[...] die Forscher und Lehrer gegen dieselben Einflüsse zu isolieren, um des Gewissens und der Wahrheit willen, die nicht minder ein oberstes und ewiges Gut ist, über allen zeitlichen Interessen der Politik“ (ebd.). Eine Verbindung der Wissenschaft mit politischen Zielsetzungen durch staatliche Unternehmungen wie dem Professorenaustausch konnte Paulsen von

¹⁸⁵ Auch Kuno Francke schrieb öffentlich zum Professorenaustausch. Am 16.04.1905 erschien in der New Yorker „Staatszeitung“ sein Artikel über „Das Kartell zwischen deutschen und amerikanischen Universitäten“ (vom Brocke, 1991b, S. 194, Anm. 26), der auch 1905 in den „Hochschul-Nachrichten“ abgedruckt wurde (vgl. Francke, 1905). Francke hatte Paulsen gebeten, sein Manuskript über den Professorenaustausch auch an die „Münchener Allgemeine Zeitung“ weiterzuleiten, denn er wollte eine weitreichende Verbreitung in deutschen Zeitungen erreichen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe F, Francke an Paulsen vom 12.05.1890). Ein Abdruck in dieser Zeitung konnte jedoch nicht ausfindig gemacht werden. 1908 erschien ein weiterer Artikel von Francke in der „Internationalen Wochenschrift“, wo er den Austausch auch auf das Gebiet der Kunst ausdehnen wollte (vgl. Francke, 1908).

¹⁸⁶ Vgl. zur Wissenschaftspolitik im Deutschen Kaiserreich ausführlich Pfetsch (1974).

diesem Gesichtspunkt aus nur kritisch betrachten. Dass er seine Ansichten öffentlich nur in anonymer Form äußerte, könnte damit in Zusammenhang stehen, dass er seine freundschaftlichen Beziehungen zu Althoff nicht gefährden wollte.

Bei Paulsen (1905a) stand also gar nicht die „allgemeine Idee“ (ebd.) des Gelehrtenaustausches infrage, den er durch sein informelles Netzwerk ja schon Jahre förderte. In einem Bericht des Columbia Präsidenten Butler an die Trustees sagte dieser rückblickend, dass er als Student Mitte der 1880er Jahre mit Berliner Professoren, u. a. mit Paulsen und Zeller, einen derartigen Plan schon damals besprochen habe. Paulsen hätte zwar gemeint, das Unternehmen „was not practicable“ (Butler, 1911, S. 19), riet ihm aber dennoch zu einer frühestmöglichen Konsolidierung in dieser Angelegenheit (vgl. ebd.; vom Brocke, 1991b, S. 194). Paulsen (1905a) wandte sich in seinem Artikel gegen eine „offizielle[n] und organische[n]“ sowie gegen eine „verbindliche[n] Einrichtung“ (ebd.). Er führte weiter die fehlenden Sprachkenntnisse sowie die wissenschaftliche Qualifizierung der deutschen Austauschprofessoren an:

„Dann wäre die Gefahr, daß man schließlich auf Leute herabkäme, denen nicht so sehr die Sache und die Wissenschaft am Herzen läge, sondern nur die Hoffnung, in die Zeitungen zu kommen und ihren Namen mit dem Schimmer der internationalen Professorenkrone zu vergolden – professor universi generis humani, so rühmte sich der alte Chr. Wolff, als ihm die Vertreibung aus Halle europäische Celebrität gab: jetzt würde die Berufung nach Amerika dasselbe leisten“ (ebd.).

Paulsen riet dazu, zunächst von einer „offiziellen Einrichtung“ (ebd.) des Professorenaustausches abzusehen und es der „spontanen Entwicklung“ (ebd.) zu überlassen. Er plädierte für einen weiterhin „freie[n, D. B.] Gastverkehr“ (ebd.) zwischen den Nationen. Dafür müssten die Möglichkeiten zu einem Auslandsstudium für amerikanische Studenten weiter ausgebaut werden, denn sie „[...] bringen, wenn sie ein Jahr oder ein paar in Jena, München, Berlin zubringen, noch etwas mehr heim, als ein deutscher Professor nach Amerika hinübertragen kann“ (ebd.). Ein Professorenaustausch konnte nach Paulsen dagegen nur „Anregungen“ (ebd.) bewirken, „[...] aber die stärkeren Wirkungen werden nicht auf diesem Wege vermittelt werden. Die werden nach wie vor durch die studierende Jugend und andererseits durch das gedruckte Wort vermittelt“ (ebd.).

Paulsen hatte tieferen Einblick in die Absichten und Meinungen des preußischen Kultusministeriums, war er doch im Vorfeld des Unternehmens an kommissarischen

Beratungen im Ministerium beteiligt gewesen (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Ermann an Paulsen vom 12.07.1905). Auch mit seinem Freund Theodor Lorenz unterhielt er sich über den geplanten Universitätsaustausch. Lorenz begrüßte Paulsens Artikel in der „Nationalzeitung“ mit den Worten:

„Mir zogen ungefähr dieselben Gedanken gleich durch den Sinn, als ich zuerst von dieser überwältigen kaiserlichen Idee las. Die Schwierigkeiten sind unlösbar; und was die Deutschen von Amerika zu lernen haben, kann kein Professor herüberbringen. Was aber reiche Deutsch-Amerikaner drüben thun könnten, wäre dies: ein Stipendium zu gründen für deutsche Studenten, die ein paar Semester in Amerika studieren möchten, – vielleicht auf ein halbes Jahr zu vergeben und auf ein Jahr zu verlängern“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe Lorenz, Lorenz an Paulsen vom 19.02.1905).

1908 räumte auch Francke in der „Internationalen Wochenschrift“ ein, dass der Austausch sicherlich auch einige „Enttäuschungen“ (S. 673) für die Austauschprofessoren gebracht hätte. Fiebig-von Hase (1998) stimmt Paulsens damals vorgebrachten Kritikpunkten zu. Sie sagt: „Daß solche Bedenken, die sich im Nachhinein als nur zu berechtigt erwiesen, keine Berücksichtigung erfuhren, zeigt überaus deutlich, wie wenig wissenschaftliche Überlegungen eine Rolle spielten und wie sehr aus politischen Zweckmäßigkeitserwägungen überhastet improvisiert wurde“ (S. 52). Tatsächlich besagte auch ein Gutachten von Eduard Sachau (1845–1930), Direktor des Orientalischen Seminars, dass nur sieben deutsche Ordinarien überhaupt in der Lage gewesen wären, ihre Lehrveranstaltungen in englischer Sprache abzuhalten (vgl. S. 51, Anm. 25). Die fehlende Sprachkompetenz war sicherlich eine große Hürde, die es erschwerte, eine genügende Anzahl „geeigneter und sprachkundiger Professoren“ (vom Brocke, 1991b, S. 203) zu finden.

Doch eigentlich wurde nicht der internationale Gelehrtenaustausch an sich, sondern die Wahl der amerikanischen Universitäten von den Berliner Professoren als eine „Zumutung empfunden“ (Fiebig-von Hase, 1998, S. 52), da dadurch eine Anerkennung ihrer „Gleichrangigkeit“ (ebd.) mit deutschen Universitäten ausgedrückt würde. Im Sinne der Festigung eines europäischen Friedens hielten die deutschen Professoren auch die französischen Hochschulen für die bessere Wahl (vgl. ebd.; HUB, UA, NL Paulsen, Briefe W, Ernst Weber an Paulsen vom 25.02.1905). Fiebig-von Hase (1998) betont, dass es sich beim Professorenaustausch aber nicht um ein „regierungs-offizielles“ (S. 55) Abkommen gehandelt habe. Auch wenn auf deutscher Seite

das Kultusministerium, insbesondere Althoff und der Kaiser selbst, involviert gewesen waren, so standen doch auf amerikanischer Seite Universitäten und nicht die amerikanische Regierung als Verhandlungspartner gegenüber, auch wenn Washington den Austausch begrüßte (vgl. ebd.). Der Harvard Präsident Eliot stimmte hierin überein:

„Dem Austausch haftet keinerlei politische Bedeutung an, außer insoweit, als er den freundschaftlichen Verkehr und das Bewußtsein des gemeinsamen Interesses an der Wissenschaft belebt und auf diese Weise die Völker durch gegenseitiges Wohlwollen bindet und gefährlichen Missverständnissen entgegenwirkt“ (Eliot zit. nach Faust, 1912, S. 216).

Für Butler besaß der Austauschgedanke eine andere Dimension. Wie bei Althoff gingen seine Absichten auf eine „politische Motivation“ (vom Brocke, 1991b, S. 236) zurück. Butler zufolge war der Gelehrtenaustausch ein „Instrument internationaler Verständigungspolitik mit dem Ziel der Friedenssicherung“ (ebd.). Offiziell empfangen wurden jedoch nur die amerikanischen Austauschprofessoren von Wilhelm II., ihren deutschen Kollegen ließ Roosevelt diese Ehre nicht zuteil werden (vgl. Fiebig-von Hase, 1998, S. 56). Der Professorenaustausch diente also von deutscher Seite aus zunächst dazu, um „geistige Beziehungen“ (Kühnemann, 1928, S. 499) zu Amerikanern und Deutschamerikanern zu knüpfen bzw. zu intensivieren. Nach Pommerin (1986) gibt es allerdings noch einen weiteren wichtigen Grund für den Professorenaustausch:

„In erster Linie galt der mit Althoff diskutierte Professorenaustausch mit Harvard aber dem Zweck, einer Tendenz in den USA vorzubeugen, die wissenschaftlich mehr und mehr vom deutschen Einfluß abrückte. Noch spielten die in Deutschland ausgebildeten amerikanischen Studenten und die in die USA ausgewanderten deutschen Hochschullehrer eine gewisse Rolle. Das Ende ihres Einflusses auf die amerikanischen Universitäten schien aber absehbar“ (S. 277).

Die deutschen Professoren hatten jedoch den Eindruck, dass sie mit einem „staatlichen Auftrag“ (Kühnemann, 1928, S. 499) nach Amerika geschickt würden. Der Austauschprofessor Eugen Kühnemann (1868–1946) beschrieb den Gelehrtenaustausch selbst als ein „Unterrichtsunternehmen neuer und noch nicht versuchter Art“ (1928, S. 500). Dass der Professorenaustausch neben den positiven Effekten auch am Vorabend des Ersten Weltkrieges negative Intentionen hervorrief, zeigten u. a. die Vorträge von Kühnemann in Harvard. Er versuchte, die deutsche Kultur und das deut-

sche Element in den USA in einer Art Missionierung zu stärken (vgl. Pommerin, 1986, S. 280 f.). Kühnemann trat gerne als ein „Propagandaredner“ (Fiebig-von Hase, 1998, S. 71) auf. Er redete z. B. davon, dass „die Zeit des deutschen Weltreichs“ (Kühnemann, 1928, S. 499) gekommen sei. Die Äußerungen der deutschen Gastprofessoren wurden von der Presse und von den Amerikanern als „amtlich inspiriert ausgelegt“ (Fiebig-von Hase, 1998, S. 56).

Der Austausch brachte auch hinsichtlich der Wiederbelebung der Attraktivität der deutschen Universitäten nur bescheidene Erfolge. Die amerikanischen Studentenzahlen an deutschen Universitäten blieben weiterhin rückläufig (vgl. Paulus, 2010, S. 77). Auch das politisch motivierte Ziel hinter dem Gelehrtenaustausch, die Stärkung der bilateralen Beziehungen, wurde mit dem Kriegseintritt der USA zugunsten der Entente zu einer Illusion (vgl. S. 78; vom Brocke, 1991b, S. 238). Vom Brocke (1991b) erklärt: „Die Wissenschaft ist international, der Wissenschaftler aber ist – wie der Arbeiter – auch Patriot“ (S. 230). Er resümiert daher: „Im Wettkampf mit England um die Gunst Amerikas mußte die Kulturpolitik als außenpolitisches Instrument scheitern“ (S. 238). Mit dem Beginn des Ersten Weltkrieges wurde der Professoren Austausch dann eingestellt (vgl. Pommerin, 1986, S. 281).¹⁸⁷

9.2 Die „Internationale Wochenschrift“

1907 wurde die „Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik“ gegründet (vgl. Adams, 1992, S. 618).¹⁸⁸ Der Historiker Paul Hinneberg (1862–1934)¹⁸⁹ war an ihrer Entstehung maßgeblich beteiligt und fungierte als ihr Herausgeber. Finanziert wurde die Zeitschrift teilweise durch die Koppel-Stiftung (vgl.

¹⁸⁷ Vgl. zu den deutsch-amerikanischen Wissenschaftsbeziehungen nach dem Ersten Weltkrieg Paulus (2010).

¹⁸⁸ Neben der „Internationalen Wochenschrift“, die bis 1921 herausgegeben wurde, sind auch die von Heinrich von Treitschke (1834–1896) und Hans Delbrück (1848–1929) herausgegebenen „Preußischen Jahrbücher“ bezüglich der Amerikapolitik des Kaiserreiches interessant, da dort „historisch-sozialwissenschaftliche nordamerikanische Themen“ (Adams, 1992, S. 618) von Berliner Professoren besprochen wurden. Von 1891 bis 1908 schrieb auch Paulsen zahlreiche Artikel für die Jahrbücher. Unter anderem wurde dort sein Aufsatz über „Deutschland und Amerika“ im Aprilheft 1903 abgedruckt (vgl. Paulsen, 1903d). Ein persönlicher Kontakt zu Delbrück bestand seit 1885 (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe C–E, Delbrück an Paulsen).

¹⁸⁹ Zur Biografie Hinnebergs vgl. Drehsen (2004, S. 41 ff.).

S. 619). In den Vorbemerkungen zum ersten Band am 06.04.1907 berichtete Hinneberg (1907) über die Entstehungsgeschichte der Zeitschrift:

„Kein Gebiet aber im Umkreis der gesamten Kultur, das seinem innersten Wesen nach so stark auf internationale Verständigung und internationale Förderung angewiesen ist, wie das der Wissenschaft, Kunst und Kultur. So kann denn auch das junge Jahrhundert bereits auf eine Reihe von Institutionen, Veranstaltungen und Stiftungen blicken, die, von weitschauenden Regierungen und Körperschaften oder von hochherzigen Menschenfreunden ins Leben gerufen, im Dienste dieser Kulturidee wirken. Schon ist der Initiative des Deutschen Kaisers entsprossene Professoren-Austausch diesseits wie jenseits des Ozeans gleich sehr in aller Munde. [...] das wirksamste Förderungsmittel für Ideenverbreitung, über das die Neuzeit verfügt, die publizistische Vertretung durch ein eignes Organ, ist ihm bisher versagt geblieben. Diese Lücke zu füllen, hat die ‚Internationale Wochenschrift‘ sich zum Ziele gesetzt [...]. So wird die Kulturaufgabe Deutschlands, zwischen den Nationen der Welt zu vermitteln, im neuen Jahrhundert auf neuen Wegen in Angriff genommen“ (Sp. 2–4).

Seine Ausführungen verdeutlichen, dass sich die Wochenschrift in das Konzept Karl Lamprechts zur Nutzung der Geisteswissenschaft für eine auswärtige Kulturpolitik einfügte (vgl. vom Bruch, 2006, S. 103). Die Zeitschrift wurde das „geistige Zentrum“ (S. 10) des Professoren-austauschs und zu einem Mittel, um im internationalen wissenschaftlichen Wettbewerb der Großmächte mithalten zu können (vgl. Zimmer-Müller, 2008, S. 21). Es war Ministerialdirektor Althoff, auf den die Gründung der Zeitschrift zurückging (vgl. Drehsen, 2004, S. 43; Sachse, 1928, S. 310). Paulsen begrüßte die Gründung sehr und schrieb an Althoff, dass sie „sich des ihr gesetzten hohen Ziels würdig entwickeln möge, das ist mein Wunsch und meine Hoffnung“ (GStA PK, VI. HA, NL Althoff, B Nr. 142 Bd. 2, Bl. 55 f., Paulsen an Althoff vom 18.07.1907). Die enge Verzahnung der Wochenschrift mit der Ministerialbürokratie wurde auch räumlich sichtbar. Althoff ließ sich in der Redaktion ein Arbeitsbüro einrichten, wo ihn Paulsen häufiger aufsuchte (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Hinneberg an Paulsen vom 03.05.1908). Auch Zymek (1975) meint, dass die Zeitschrift im Hinblick auf das „Engagement des preußischen Unterrichtsministeriums bei der Gründung der Zeitschrift“ (S. 45) durchaus als „offiziöses Wissenschaftsorgan zu werten ist“ (ebd.). Vor allem waren es Artikel über „schulpolitische und pädagogische Themen“ (S. 46), die darin abgedruckt wurden.

Wie viele andere führende deutsche Pädagogen schrieb auch Paulsen für die Zeitschrift in den knapp eineinhalb Jahren bis zu seinem Tod 1908 zahlreiche Beiträge. Dazu gehörten neun Aufsätze mit folgenden Überschriften (in chronologischer Reihenfolge): „Gustav Theodor Fechner“ (1907), „Eine neue Weltgeschichte (Dietrich Schäfer, Weltgeschichte der Neuzeit)“ (1907), „Friedrich Althoff“ (1907), „Die Krisis der katholisch-theologischen Fakultäten Deutschlands“ (1907), „Rom und die deutsche Theologie“ (1908), „Der nationale Charakter der höheren Schule Deutschlands und die Grundtendenz der jüngsten Schulreform“ (1908), „Die Notwendigkeit einer Neugestaltung der Abiturientenprüfung“ (1908), „Die Zukunftsaufgaben der Philosophie“ (1908) sowie „Eine neue deutsche Universität im Osten“ (posthum 1908).

Paul Hinneberg war ein ehemaliger Schüler Paulsens und stand seitdem mit ihm in intensivem Kontakt. In Paulsens Nachlass befinden sich von seinem Zögling über 40 Briefe aus der Zeit zwischen 1890 und 1908 (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Hinneberg an Paulsen). Hinneberg hatte 1892 die „Deutsche Literaturzeitung“¹⁹⁰ erworben, für die Paulsen schon seit den 1880er Jahren häufiger tätig war (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Hinneberg an Paulsen vom 14.04.1892; Drehsen, 2004, S. 43). Die publizistischen Beziehungen zwischen den beiden begannen, als Hinneberg die Herausgabe der Literaturzeitung übernahm und Paulsen für ihn zu einem ständigen Mitarbeiter wurde (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Hinneberg an Paulsen; Goltdammer, 1966, S. 70). Um 1902 konnte er Paulsen ebenfalls als Mitarbeiter für seine Enzyklopädie „Die Kultur der Gegenwart“¹⁹¹ gewinnen¹⁹². Paulsen unterstützte das Werk auch insofern, dass er für Hinneberg Mitarbeiter akquirierte (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Hinneberg an Paulsen 1906 bis 1908; Goltdammer, 1966, S. 73).

Hinneberg pflegte einen engen Kontakt zum preußischen Kultusministerium. Die „Deutsche Literaturzeitung“ verstieß niemals gegen die Intentionen Althoffs (vgl. Goltdammer, 1966, S. 96) und die Enzyklopädie wurde sogar in Gesprächen zwi-

¹⁹⁰ Zur „Deutschen Literaturzeitung“ vgl. Goltdammer (1966).

¹⁹¹ Vgl. Drehsen (2004, S. 40) und Goltdammer (1966, S. 62–66).

¹⁹² Paulsen verfasste vier Beiträge für die „Kultur der Gegenwart“. 1906 erschienen in der Enzyklopädie seine Artikel „Das moderne Bildungswesen“ (vgl. 1906b) sowie „Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung“ (vgl. 1906c), 1907 dann „Ethik“ (vgl. 1908d) und „Die Zukunftsaufgaben der Philosophie“ (vgl. 1908c).

schen Althoff und Hinneberg entwickelt. Althoff verfolgte das Vorankommen der Enzyklopädie und gab entscheidende Anregungen dazu, z. B. welche Mitarbeiter für das Projekt tätig werden sollten oder wie das Vorwort zu gestalten sei (vgl. S. 62 f.). Hinneberg konnte sich durch seine Unternehmungen also zu einem wichtigen und geschätzten Mitarbeiter Althoffs entwickeln (vgl. S. 74). Von Zeitgenossen wurde er daher gerne als „graue Eminenz“ (S. 76) bezeichnet. Hinneberg, Althoff und Paulsen stellten damit ein bedeutsames Gelehrten-Politiker-Trio im Deutschen Kaiserreich dar, das im Wissenschaftsbereich eng zusammenarbeitete. Auf gemeinsamen Spaziergängen hatte Paulsen häufiger Gelegenheit, sich mit den beiden Wissenschaftsorganisatoren zu besprechen und Gedanken über die gemeinsamen Projekte auszutauschen (vgl. S. 74). Viele Absprachen erfolgten daneben durch einen einfachen „Zettelverkehr“ (ebd.).

Dass Althoff die Herausgeberschaft der „Internationalen Wochenschrift“ Hinneberg übertrug, unterstrich sein Vertrauensverhältnis zu ihm (vgl. S. 75). Paulsen schrieb gleich für die erste Ausgabe einen Artikel über Gustav Theodor Fechner. Althoff las ihn „mit großem Genuss“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Hinneberg an Paulsen vom 08.04.1907) und ließ über Hinneberg nach einem weiteren Aufsatz von Paulsen über Herbert Spencer anfragen. Diesen übernahm Paulsen jedoch nicht (vgl. ebd.). Althoff sorgte durch seine „eifrige Mithilfe“ (ebd.) immer wieder für neues „Material“ (ebd.) für die Wochenschrift. Hinneberg hatte bezüglich der hohen Versprechungen, die die neue Zeitschrift leisten wollte, dennoch Bedenken. Er schrieb an Paulsen:

„Aber gleichwohl hoffe ich, daß nach einigen Monaten das Blatt in Leitartikeln wie in Korrespondenzen zeigen wird, daß es mit dem verkündeten Programm den Mund nicht zu voll genommen hat. Bis dahin muß ich noch, namentlich für z. T. untergeordneten Themata Korrespondenzen; um Nachsicht bitten: die kurze Spanne Zeit innerhalb der das Unternehmen zu realisieren war, trägt hier die Hauptschuld“ (ebd.).

Althoff koordinierte aus der Redaktion der „Internationalen Wochenschrift“ heraus immer wieder die Platzierung von Paulsens Artikeln, die teilweise auch in anderen Zeitungen erschienen. Er bestimmte, wann und in welcher Zeitschrift sie abgedruckt werden sollten. Paulsen hatte hierauf faktisch keinen Einfluss, er war zumeist der Verfasser zahlreicher von Althoff aufgetragener Artikel, während sich der Ministerialdirektor um deren angemessene publizistische Positionierung kümmerte. Ein Brief

von Hinneberg bezüglich Paulsens Artikel „Eine neue deutsche Universität im Osten“ (1908) verdeutlicht diesen Vorgang:

„Die ‚Woche‘ ist mit der Zepelin = und anderen Sachen so besetzt, daß sie den Artikel erst in 3, 4 Wochen hätte bringen können. Außerdem wünschte Exz. Althoff bei der Bedeutung des Problems, daß er in der Int.[ernationalen, D. B.] Wochenschr.[ift, D. B.] erscheine. Deshalb habe ich ihn, Ihre Zustimmung unter diesen Umständen vorausgesetzt, für die I.[nternationale, D. B.] W.[ochenschrift, D. B.] setzen lassen und die Korr.[ektur, D. B.] nach Strassburg mitgesandt. Gleichzeitig wird Scherl¹⁹³, wogegen Sie wohl nichts einzuwenden haben, den Artikel noch, selbstverständlich gegen nochmaliges Honorar, im ‚Tag‘ abdrucken: auch dies auf speciellen Wunsch Exz. Althoff“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe G–L, Hinneberg an Paulsen vom 10.08.1908).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass Paulsen über Althoff sagte, er sei der „Dirigent im Ministerium“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 01.07.1908).¹⁹⁴ Auch andere Artikel, die Paulsen speziell für die „Internationale Wochenschrift“ verfasste, wie „Die Krisis der katholisch-theologischen Fakultäten Deutschlands“ gingen auf dringenden Wunsch von Althoff zurück, wie Paulsen seinem Freund Reuter anvertraute (vgl. HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 29.11.1907).¹⁹⁵ Althoff war so überaus angetan von der Leistung Paulsens, dass er ihm begeistert schrieb:

„[...] zu ihrem Artikel [...] muß ich sofort meinen bewundernden Beifall und Glückwunsch aussprechen. Ich habe nie etwas vortrefflicheres, gerechteres, weiseres und staatsmännischeres gelesen. Sie haben damit in einer Frage, wie sie bedeutsamer seit Jahren nicht hervorgetreten ist, eine wahre Schicksalsfrage, unter voller Berücksichtigung des fundamentum regnorum den Weg bezeichnet [...]. [...] Es bleibt doch wahr, was Platon gesagt hat, daß die Regierenden Philosophen sein müßten“ (GStA PK, VI. HA, 92, NL Althoff, D Nr. 6 Bd. 9, Bl. 70, Althoff an Paulsen vom 29.11.1907).

¹⁹³ August Scherl (1849–1921) war ein Berliner Zeitungsverleger und Verlagsbuchhändler, der u. a. neben „Die Woche“ und „Der Tag“ auch die „Internationale Wochenschrift“ verlegte (vgl. Sachse, 1928, S. 310).

¹⁹⁴ Welche und wie viele publizistischen Tätigkeiten von Paulsen auf die Anregungen oder sogar den Wunsch Althoffs zurückgingen, lässt sich nur schwer rekonstruieren, da nach Aussage der Witwe Paulsens ihr Mann und Althoff „fast immer mündlich verkehrten“ (GStA PK, VI. HA, NL Althoff, D Nr. 6 Bd. 9, Bl. 49, Laura Paulsen an Eilsberger vom 24.07.1910).

¹⁹⁵ Ähnlich dazu vgl. auch GStA PK, VI. HA, NL Althoff, B Nr. 142 Bd. 2, Bl. 58 f., Paulsen an Althoff vom 09.03.1908. Ein Brief Althoffs aus dem Jahr 1891 zeigt deutlich, dass er schon viel früher Paulsen mit dem Verfassen von Zeitungsartikeln beauftragte und über den Zeitpunkt der Veröffentlichung bestimmte (vgl. GStA PK, VI. HA, NL Althoff, D Nr. 6 Bd. 9, Bl. 61 f., Althoff an Paulsen vom 24.07.1891).

Er unterrichtete sogar Kaiser Wilhelm II. über den Erfolg des Artikels, der sich ebenfalls „ganz u. gar mit der bezeichneten Richtung einverstanden“ (HUB, UA, NL Paulsen, Briefe 3, Paulsen an Reuter vom 25.12.1907) zeigte. Neben dem Abfassen von Artikeln wurde Paulsen von Hinneberg und Althoff auch nach geeigneten Autoren für die Zeitschrift gefragt (vgl. GStA PK, VI. HA, NL Althoff, AI Nr. 220, Bl. 120 f.). Zugleich versorgte Paulsen Hinneberg und Althoff mit Anregungen für mögliche Themen (vgl. GStA PK, VI. HA, NL Althoff, AI Nr. 220, Bl. 118 f., Hinneberg an Althoff vom 02.01.1908).

Hinneberg schrieb daher lobend über Paulsens Arbeitseifer an Althoff: „Wie treu Paulsen für die I.[nternationale, D. B.] W.[ochenschrift, D. B.] sorgt, zeigt er desweiteren dadurch, daß er bereits einen Artikel (Über die Reform des Abiturienten-Examens) ebenfalls fertig hat“ (GStA PK, VI. HA, NL Althoff, AI Nr. 220, Bl. 122, Hinneberg an Althoff vom 16.05.1908). Die intensive Freundschaft zwischen Althoff und Paulsen scheint sich in den guten Arbeitsbeziehungen ab 1900 deutlich widerzuspiegeln. Ihre Arbeit war so stark miteinander verwoben, dass der Biograf Althoffs schrieb:

„Es läßt sich nicht feststellen, wer in den häufigen Unterhaltungen der beiden Männer mehr der gebende, mehr der empfangene Teil gewesen ist. Jedenfalls hat Paulsen seinen Anschauungen mehrfach schriftstellerisch Ausdruck verliehen und sie dadurch der gebildeten Welt im Anfang des Jahrhunderts vertraut gemacht. Althoff hat seine Anschauungen nur gelegentlich in Briefen ausgesprochen“ (Sachse, 1928, S. 331).

Vom Brocke (2010) hebt hervor, dass Paulsen die auswärtige Kultur- und internationale Wissenschaftspolitik Althoffs durch seine Artikel begleitete, die teilweise auch kritisch gehalten waren (vgl. S. 110). Damit kann zur Position Paulsens als Gelehrtenpolitiker resümiert werden, dass er enge Beziehungen zum preußischen Kultusministerium pflegte und dass er im „Dreiecksverhältnis zwischen Regierung, Wissenschaft und Öffentlichkeit“ (vom Bruch, 2006, S. 133) agierte, in dem der „Wissenschaft eine beratende Funktion gegenüber der Regierung und ein erzieherisch-aufklärerischer Auftrag gegenüber der Öffentlichkeit zukam“ (ebd.). Paulsen nahm daher eine Position ein, die vom Bruch (2006) als „gouvernemental“ (ebd.) versteht:

„Diese als ‚gouvernemental‘ zu bezeichnende und keineswegs mit ‚offiziös‘ zu wechselnde Position, in der für einen früheren liberalen Anspruch regulierende öffentlicher Kritik gegenüber herrschaftlichen Machtansprüchen nur noch ein geringer

Raum blieb, wurde insbesondere von Friedrich Paulsen, Hans Delbrück und Hermann Oncken repräsentiert“ (ebd.).

Spranger (1912) meint dazu, „[...] daß Paulsen in den letzten Jahren manche Fragen mit dem Auge des praktischen Staatsmannes fast möchte ich sagen: des Kultusministeriums sah [...]“ (S. XXIX).

9.3 Fazit

Hinsichtlich der eingangs gestellten Fragen kann festgehalten werden, dass Paulsen für Althoff sehr häufig publizistisch tätig gewesen war und sich seine Aktivitäten für das preußische Kultusministerium nicht nur allein auf die Weltausstellungen bezogen hatten. Vielmehr wurde deutlich, dass Paulsen spätestens in der letzten Dekade des 19. Jahrhunderts immer häufiger schriftstellerische Aufträge von amtlicher Seite her übernahm und erfüllte. Ab 1900 schrieb er spezielle Artikel für Althoff, in denen er seine Übereinstimmung mit dem Kultusministerium ausdrückte.

Bezüglich der Untersuchungen zu Paulsens publizistischen Unternehmungen kann festgehalten werden, dass er als Vertrauensmann und Berater des Ministerialdirektors agierte und dessen wichtigster Autor war. Obwohl Paulsen einen deutsch-amerikanischen Professorenaustausch aus Gründen der Hochschulautonomie ablehnte und für einen weiterhin informell geführten deutsch-amerikanischen Austausch plädierte, äußerte er seine Meinung öffentlich nur in anonymer Form, vermutlich um sein Beziehungen zum Ministerialdirektor nicht zu belasten. Paulsen unterstützte Althoff und Hinneberg jedoch bei der Gestaltung der regierungsoffiziellen Zeitschrift, die zum Organ des Austausches wurde. Paulsen agierte daher in seinen Tätigkeiten durchaus staatsnah, auch wenn er persönlich eine eher distanziert-kritische Haltung einnahm.

10 Schlussbetrachtung:

Friedrich Paulsen – eine Netzwerkperspektive

Diese Untersuchung hat gezeigt, dass sich schriftliche Dokumente – wie Briefe – eignen, um persönliche Netzwerke wie das von Friedrich Paulsen zu interpretieren. Die Korrespondenz aus seinem persönlichen Nachlass diente als Hauptquelle für die Untersuchung seines Ego-Netzwerkes und legte sogleich den Fokus und zeitlichen Rahmen der Arbeit fest. Um das Netzwerk in seiner Vielfältigkeit rekonstruieren zu können, wurden neben den direkten Korrespondenzpartnern auch die in den Briefen indirekt erwähnten Personen sowie die Übersetzer und Verlage der amerikanischen Werkausgaben Paulsens hinzugezogen. Die Berücksichtigung verschiedener Quellen war demnach vonnöten.

Das transatlantische Netzwerk wäre ohne den Rückgriff auf Paulsens Briefkorrespondenz nicht vollständig zu identifizieren und darzustellen gewesen. Ausschließlich auf der Grundlage seiner Biografie und durch das Studium der Sekundärliteratur hätten sich etwa seine bedeutenden Beziehungen zu Nicholas Murray Butler, dem Präsidenten der Columbia University, oder zum Harvard Professor William James nicht im Detail aufdecken lassen. Diese Verbindungen wären daher gar nicht zum Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung über Friedrich Paulsen geworden. So verband ihn mit Nicholas Murray Butler und William James eine intensive Gelehrtenfreundschaft, die in seiner Autobiografie jedoch keinerlei Erwähnung fand. Nicht zuletzt an diesem Punkt zeigte sich im Laufe der Untersuchung deutlich, dass bei qualitativ-historischen Netzwerkanalysen quellenkritische Aspekte und deren Interpretation immer zu berücksichtigen sind.

In einer historischen Netzwerkanalyse, die zwar nicht auf Interviews oder vorstandardisierte Daten zurückgreifen kann und mit zum Teil subjektivem und unvollständigem Material (Briefe, Autobiografien) umgehen muss, können historische Sachverhalte dennoch völlig neu entdeckt bzw. „Deutungen über die Vergangenheit“ (Pelizäus-Hoffmeister, 2006, S. 441) getroffen werden. Briefe und ihre Kontextliteratur ermöglichen es, die Bedeutung der sozialen Beziehungen eines Egos abzuschätzen. Um die Funktion des Netzwerkes für Paulsens Rezeption und Wirkung in den USA genau herauszuarbeiten, war es darüber hinaus erforderlich, neben den Briefen

und seiner Autobiografie auch einen Überblick über die tatsächliche Wahrnehmung seines Wissens und seiner Ideen durch publizierte Literatur zu erhalten. Vor allem bei persönlichen Netzwerken sollte sich eine historische Netzwerkanalyse nicht nur auf die deskriptiven Teile wie Größe und Dichte des Netzwerkes beschränken, sondern weitere Indikatoren zur Bewertung des Netzwerkes hinsichtlich der strukturellen sowie funktionalen Analyse der Netzwerkleistung hinzuziehen, etwa die Berücksichtigung von attributiven in Kombination mit quantitativen Daten. So konnte nachgewiesen werden, dass der Rezeptionsgrad Paulsens mit der sich entfaltenden Netzwerkstruktur zusammenhing und dass die Besetzung von Schlüsselpositionen mit renommierten Persönlichkeiten bzw. mit ihm emotional verbundenen Freunden und Studenten entscheidend für den Wissenstransfer und für Wirkungszusammenhänge war.

Die Analysemethode bereicherte als statistisches Instrument in Verbindung mit dem Forschungsaspekt der Visualisierung die Ermittlung der Rolle und Rezeption von Friedrich Paulsen im deutsch-amerikanischen Kulturtransfer. So konnte auch das Problem der zeitlichen Entwicklung des Netzwerkes anhand von „Schnappschüssen“ (Düring & Keyserlingk, in Druck) gelöst werden. Diese gaben Aufschlüsse über die Entstehung und Entwicklung des Paulsen-Netzwerkes. Die Analyse erlaubte es überdies, die wichtigsten Briefpartner anhand ihrer Degree- und Betweennesswerte, der Briefanzahl und Beziehungsdauer zu identifizieren. Bis auf Edmund James, Präsident der University of Chicago, konnten durch eine Briefanalyse in Kombination mit interpretativen Verfahren die Rollen von Nicholas Murray Butler, Kuno Francke, William James, Hugo Münsterberg und Frank Thilly bei der Verbreitung von Paulsens bildungshistorischen und philosophischen Ideen in Amerika erfasst und gedeutet werden. Edmund James besaß nachweisbar keine ähnlich geartete Funktion wie die anderen Hauptakteure. Seine Bedeutung für Paulsen lag einzig auf freundschaftlicher Ebene und führte in der Untersuchung zu keinen weiterführenden Befunden für den Forschungsprozess.

Die Identifikation und Integration der sogenannten weak ties im Netzwerk zeigten deren eklatante Bedeutung im Transferprozess. Bei der Rekonstruktion des Netzwerkes war zunächst angedacht, sie bei der Untersuchung nicht zu berücksichtigen, da sie dem Netzwerk auf den ersten Blick keine Struktur zu geben schienen. Sie liefer-

ten letztendlich jedoch wichtige Erkenntnisse und neue Aspekte für die amerikanische Rezeption Paulsens. Die schwachen Beziehungen um die relevanten Akteure trugen erheblich zur Bildung jener Teilnetzwerke bei, die eine wichtige Funktion als Multiplikatoren besaßen und dem Ego Paulsen erlaubten, durch sie auf andere Netze zuzugreifen. Daher war auch das Schreiben über dritte Personen im Netzwerk von Bedeutung.

Ein Unterschied zur sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse besteht zwangsläufig darin, dass fehlende Daten (z. B. verlorene oder unvollständige Briefe) in historischen Untersuchungen nicht im Nachhinein rekonstruiert werden können, sondern als Verluste hingenommen werden müssen. Auch die ermittelten Hauptakteure bedürfen immer einer endgültigen Entscheidung bzw. Interpretation durch den Forscher, der eine Bewertung des Quellenmaterials vorzunehmen hat. Nicht immer sind solche Akteure (alleine) am wichtigsten, die alle netzwerkanalytischen Kategorien erfüllen. Zudem sind nicht alle Anwendungsmöglichkeiten, die eine sozialwissenschaftliche Netzwerkanalyse bietet, in historischen Untersuchungen sinnvoll umzusetzen oder auswertbar. So ergab bspw. die Ermittlung der Closenesswerte keine sinnvollen Resultate. Die Befunde der Untersuchung demonstrieren jedoch, dass eine historische Netzwerkanalyse durchaus nennenswerte zusätzliche Ergebnisse für historisch-kulturwissenschaftliche Fragestellungen liefert und einen forschungspraktischen Nutzen gerade im Umgang mit größeren Datenmengen besitzt. Eine Methodentringulation wird weiterhin unabdingbar sein. Es wäre durchaus wünschenswert, wenn spezielle Lehrbücher und Weiterbildungskurse für den interessierten Forscher und für Studierende entwickelt werden könnten, die in die Methodik und in Computerprogramme anhand von Anwendungsbeispielen einführen. Auf diese Weise könnte zur Etablierung der Netzwerkanalyse auch auf dem Feld der Historischen Bildungsforschung beigetragen werden.

Diese Untersuchung veranschaulichte, dass eine Rezeption von Paulsens bildungsphilosophischer und universitätshistorischer Expertise im deutsch-amerikanischen Kulturaustausch über vier Kanäle verlief: 1. durch Migration amerikanischer Studenten an die Berliner Universität, 2. durch die Übersetzung seiner Bestseller, 3. durch Fachzeitschriften und 4. durch Weltausstellungen. Seit Mitte der 1870er Jahre besuchten amerikanische Studenten Paulsens philosophische und pädagogische Vorle-

sungen und Seminare. Zu dieser ersten Generation ausländischer Studenten gehörten wichtige Netzwerkakteure wie Kuno Francke, Jacob Gould Schurman, Nicholas Murray Butler und Frank Thilly. Vor allem Francke und Schurman empfahlen Paulsen in den 1890er Jahren viele ihrer eigenen Studenten. So besuchte auch eine „zweite Generation“ amerikanischer Studenten seine Veranstaltungen.

Die Karriereverläufe seiner ehemaligen Studenten beweisen eindrucksvoll, dass sie später an den führenden Universitäten und Colleges ihres Heimatlandes arbeiteten. Francke, der 1884 an die Harvard University wechselte und sich zeitlebens in Amerika für den Erhalt deutscher Kultur, z. B. durch die Gründung des Germanischen Museums oder durch die Institutionalisierung des deutsch-amerikanischen Professoren-austauschs, einsetzte, wurde für Paulsen zum primären Ansprechpartner und zum Vertrauensmann in den USA. Er stellte Paulsens Bücher dem Präsidenten der Harvard University Charles W. Eliot und auch dem Psychologen Stanley Hall vor. Zu Hugo Münsterberg, der in Harvard als Professor tätig und am Professoren-austausch beteiligt war und der die Organisation eines Kongresses auf der Weltausstellung in St. Louis 1904 maßgeblich gestaltete, pflegte Paulsen ebenfalls Kontakt. Die Harvard University und in den USA ansässige Deutschamerikaner wurden daher für die Paulsenrezeption zu einem wichtigen Ausgangspunkt.

Vor allem seine universitätshistorischen Bücher trafen auf wachsendes Interesse bei den amerikanischen Bildungsreformern. Im Zuge des Ausbaus und der Emanzipation des höheren amerikanischen Bildungswesens besaß die deutsche Universität spätestens seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts Vorbildcharakter. Paulsen war in dieser Phase der einzige Autor, der einen ausführlichen Überblick über die Genese des deutschen Universitätssystems gegeben hatte und aktuelle Potenziale und Entwicklungen beschreiben konnte. Er füllte mit seinen Abhandlungen, die sich auf sein Ursprungswerk „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1885) bezogen, eine Informationslücke. Im amerikanischen Diskurs über das höhere Bildungswesen etablierte er sich zu *dem* deutschen Referenzautoren und Bildungsexperten. Er wurde daher nicht nur von einzelnen Professoren und Hochschulpräsidenten rezipiert, sondern seine Werke gewannen auch die Aufmerksamkeit des Bureau of Education in Washington sowie von einflussreichen Organisationen wie der NEA.

Die Übersetzungen seiner philosophischen Bestseller wurden von seinem ehemaligen Studenten Frank Thilly vorgenommen, der sich darüber hinaus um die Verhandlungen mit amerikanischen Verlegern und die Bekanntmachung der Bücher kümmerte. Für die “Introduction to Philosophy” (1895a) und das “System of Ethics” (1899a) konnte er den Verlag von Henry Holt bzw. den Scribner Verlag gewinnen. Beide Werke sind an den amerikanischen Colleges und Universitäten um 1900 als “text-books” erfolgreich eingeführt worden. Entscheidend für die Paulsenrezeption in der Philosophie war freilich die Dominanz des deutschen Idealismus in den USA. Die Transformation des höheren Bildungswesens führte zu einer Abkehr vom vorherrschenden Dogmatismus und leitete eine Ablösung von der Theologie im Sinne einer Professionalisierung der Philosophie ein.

Frank Thilly und James Edwin Creighton, der 1902 zusammen mit Albert Lefevre Paulsens „Immanuel Kant“ übersetzt hatte, wurden 1901 zu den ersten Präsidenten der neu gegründeten APA. Diese Gesellschaft bildete eine weitere wichtige Drehscheibe für die Rezeption von Paulsens Arbeiten. Einige Mitglieder und spätere Präsidenten der APA gehörten schon vor 1900 seinem Netzwerk als “weak ties” an. 1910 führte man eine Mitgliederumfrage über die Einführungskurse in die Philosophie an amerikanischen Hochschulen durch. Die Ergebnisse wurden auf einer Versammlung der WPA bekannt gegeben und belegten deutlich, dass Paulsens “Introduction to Philosophy” ein vielfach genutztes Lehrbuch war, das sich für diese Kursform bewährt hatte. Sein “System of Ethics” schien von dem Erfolg des ersten Buchs zu profitieren, konnte sich aber nicht im selben Maße etablieren.

Als zum Ersten Weltkrieg hin der Idealismus durch den Realismus und Pragmatismus von der amerikanischen Philosophie abgelöst wurde, endete im Prinzip die Rezeption Paulsens im philosophischen Bereich.

Zur Verbreitung seiner philosophischen Werke trug neben der APA auch William James bei. Für die “Introduction to Philosophy” schrieb er ein Geleitwort, das den Verkauf und den Bekanntheitsgrad des Werkes steigerte. Die persönliche Verbindung zu William James dokumentiert sein Briefwechsel mit Friedrich Paulsen, der von ihm ausgegangen war. Die Korrespondenz zeigt, dass James und Paulsen zwar unterschiedliche philosophische Standpunkte vertraten, aber, da sie sich beide auf Immanuel Kant als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen bezogen, einen gemeinsamen Be-

zugspunkt hatten. Für Paulsen konnte eine Nähe zum Pragmatismus festgestellt werden, die in der bisherigen Forschung kaum Beachtung gefunden hat. Innerhalb dieser Freundschaft erwies sich Paulsen selbst als Kulturimporteur der Werke William James' in Deutschland, indem er ein Vorwort für dessen deutsche Ausgabe „Der Wille zum Glauben und andere popularphilosophische Essays“ (1899) verfasste. Für das 1902 erschienene Buch von James' „The Varieties of Religious Experience“ suchte Paulsen einen deutschen Verlag und einen Übersetzer. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass Kulturtransfers an Akteure gebunden sind und die Bedingungen im Aufnahmeland zu einer Rekontextualisierung führen.

Die 1891 von Nicholas Murray Butler gegründete „Educational Review“, deren Entstehung er auf sein Studium bei Paulsen zurückführte, wurde im Wissenstransfer zu einer weiteren wichtigen Grundlage. Einige Artikel, die Friedrich Paulsen für deutsche Zeitschriften und Handbücher geschrieben hatte, wurden dort in englischer Übersetzung abgedruckt. Bis auf eine kleine zweiteilige Serie Paulsens für das „Forum“ im Jahr 1897 über „The Evolution of the Educational Ideal“ schrieb er keine weiteren Abhandlungen für ausländische Zeitschriften. Die „Educational Review“ wurde daher zu der wichtigsten amerikanischen Fachzeitschrift bei der Verbreitung von Paulsens Theorien. Die Verbindung zu Butler, die 1884 während seines Studiums begonnen hatte, entwickelte sich zu einer mehr als zwanzigjährigen Gelehrtenfreundschaft. Butler, der in der Entwicklung der amerikanischen Pädagogik sowie in der Politik eine wichtige Rolle einnahm, wurde zu einem Mediatoren bei der Verbreitung von Paulsens bildungsphilosophischen Ideen. Neben der „Educational Review“ gründete Butler auch das Teachers College 1889, das später an die Columbia University angeschlossen wurde. Es sollte die amerikanische Lehrerbildung auf eine neue Stufe stellen und professionalisieren. Auch bei dieser Gründung konnte Butler von der Expertise Paulsens profitieren. In seinem Hauptwerk „The Meaning of Education“ von 1904, in der er die „new education“ darlegte, bezog er sich mehrfach auf Paulsen. In der NEA, der größten Lehrervereinigung Amerikas, der Butler zeitweise als Präsident vorstand und im Direktorium mitwirkte, verschaffte er Paulsens Theorien durch seine Vorträge Gehör. Zu ihrem fünfzigjährigen Bestehen 1907 wurde ein Jubiläumsband herausgegeben, der zwei Artikel von Paulsen über die Entwicklung der preußischen Mädchenbildung und des deutschen Bildungswesens enthielt. In der

Mitgliederliste wurde Paulsen als einziges deutsches Mitglied der NEA seit 1898 geführt.

Auch in der Verbreitung seiner universitätshistorischen Ideen wurde Butler zu einem Katalysator. Für Paulsens Publikation „The German Universities: Their Character and Historical Development“ von 1895 schrieb er eine Einleitung mit der Überschrift „The Relation of the German Universities to the Problems of Higher Education in the United States“ (Butler, 1895a). Auch wenn er dort eine Übernahme des deutschen Universitätsmodells in den USA kritisch reflektierte, so schloss er sich Paulsens herausgearbeiteten positiven Eigenschaften der deutschen Universität an. Neben der Lehr- und Lernfreiheit sowie der Einheit von Forschung und Lehre stimmte er mit ihm darin vollkommen überein, dass der Philosophischen Fakultät eine zentrale Rolle in der Organisation der Universitäten zukommen und eine Spezialisierung der Wissenschaften eingedämmt werden müsse. Bei der späteren Umstrukturierung des Columbia Colleges zur Universität wurden diese Gedanken berücksichtigt. Nicholas Murray Butler übernahm im Kulturtransfer die Rolle eines Vermittlers und er war ein Befürworter von Paulsens Ideen und Denken, da er immer wieder seine Handlungsbereiche nutzte, um Paulsen in Amerika bekannt zu machen. Somit war neben der Harvard University auch die Columbia University ein weiterer Stützpunkt des Paulsen-Netzwerkes. Die Beziehungen im philosophischen und pädagogischen Denken zwischen beiden Nationen waren also bis zum Ersten Weltkrieg durch eine starke Verbindung gekennzeichnet, die am Beispiel Friedrich Paulsens verdeutlicht werden konnte.

Die Verflechtungen zwischen Wissenschaft und Politik in den bilateralen Beziehungen Amerikas und Deutschlands im ausgehenden 19. Jahrhundert spiegelten sich in Paulsens Tätigkeit als Berater für die preußische Wissenschaftsadministration und als Repräsentant deutscher Bildung und Kultur wider. Als um 1900 die diplomatischen Beziehungen des Deutschen Kaiserreichs mit den USA und auch das politische Verhältnis zu den übrigen europäischen Mächten durch die Kolonial- und Flottenpolitik immer wieder getrübt wurde, forcierte die deutsche Regierung eine auswärtige Kulturpolitik, die sich auf das Mitwirken von Gelehrten stützte. Die Wissenschaftspolitik wurde gezielt eingesetzt, um eine geistige Annäherung an die USA zu bewirken. Im Fokus der Kulturpolitik standen Universitäten und Universitätsgelehrte, die im deut-

schen Wissenschaftssystem eine zentrale Stellung einnahmen. Paulsen, der enge Beziehungen zu dem Ministerialbeamten Friedrich Althoff pflegte und als sein Vertrauensmann schon häufiger bei nationalen Bildungsreformen von diesem zu Rate gezogen worden war, sollte auf den deutschen Unterrichtsausstellungen der World Fairs in Chicago 1893 und St. Louis 1904 zum wichtigsten Vertreter deutscher Kultur werden. Paulsen war als eine personelle Ressource für das preußische Kultusministerium zu sehen, da er schon seit den 1880er Jahren über zahlreiche wichtige Kontakte zur Bildungselite in die USA verfügte. Für beide Ausstellungen organisierte das preußische Kultusministerium eine Unterrichts- und Universitätsausstellung der deutschen Länder, die das deutsche Bildungswesens weltweit führend darstellen sollte. Hier wurden wichtige Errungenschaften der Wissenschaften präsentiert. Die deutsche Universität sollte auf den Weltausstellungen als Werkstatt der Wissenschaft und des Fortschritts gewürdigt werden. Für beide Expositionen gab der Göttinger Nationalökonom Wilhelm Lexis im Auftrag der Regierung einen Sammelband heraus, in dem das deutsche Universitätssystem ausführlich dargestellt wurde. Paulsen konnte für beide publizistischen Unternehmungen gewonnen werden, um in die Werke einzuführen. Er beschrieb darin die historische Entwicklung der deutschen Universitäten. Im Gegensatz zu seinen amtlichen Abhandlungen nahm er in seinen universitätshistorischen Darstellungen eine durchaus kritischere Position gegenüber dem deutschen Universitätssystem ein, auch wenn er durchweg die Form der deutschen Universität immer wieder verteidigte. Daher zeugen seine Einleitungen in die Sammelwerke von Lexis von ihrer offiziösen Ausrichtung.

Paulsens Beziehungen zum preußischen Kultusministerium wurden des Weiteren sichtbar, als es 1905 um die Institutionalisierung eines deutsch-amerikanischen Gelehrtenaustausches mit der Harvard und Columbia University ging. Er sprach sich zwar gegen solche offiziellen Abkommen aus, da er einen amtlichen Anstrich im Wissenschaftsaustausch weder auf Hochschulebene noch für die diplomatischen Beziehungen der beiden Länder für förderlich hielt. Seine persönliche Meinung zum Professoren-austausch schrieb er allerdings nur anonym in einem Zeitschriftenartikel nieder, was darauf zurückgeführt wurde, dass er wohl seine guten Beziehungen zu Althoff nicht gefährden wollte. Dass er einen regen Austausch von Studenten und Gelehrten auf privater Ebene für wünschenswert hielt und der wissenschaftliche Aus-

tausch weiterhin gefördert werden müsste, stellte er jedoch klar heraus. Die Grundidee des Professorenaustausches stand für ihn nicht zur Debatte, was auch ein Bericht Butlers an die Trustees der Columbia University von 1911 im Nachhinein bestätigte. Diese Haltung Paulsens konnte daher nur in Zusammenhang mit seiner Verteidigung der Hochschulautonomie erklärt werden.

An der von Friedrich Althoff und Paul Hinneberg im Jahre 1907 gegründeten „Internationalen Wochenschrift“, die das Organ des Gelehrtenaustausches bildete, beteiligte sich Paulsen dann in vielfältiger Weise, z. B. durch das Schreiben von Artikeln, in der Beratung und Akquise von Mitarbeitern und bei der Mitwirkung an anderen Projekten. Hinneberg, Althoff und Paulsen wurden die wichtigsten Initiatoren der neuen Zeitschrift. Paulsens Artikel entstanden vielfach auf Althoffs Wunsch und sind damit auch als persönliche Meinung des Ministerialdirektors zu verstehen. Auch außerhalb der „Internationalen Wochenschrift“ überlegte Althoff häufiger, wann und in welcher Zeitschrift Friedrich Paulsens Artikel positioniert werden sollten. Paulsen avancierte spätestens ab 1900 zu einem Autor von Althoff oder zumindest ließ sich hier erkennen, dass um die Jahrhundertwende ihr Denken und Wirken eng miteinander verbunden war. Obwohl Paulsen in seiner Korrespondenz gegenüber Freunden immer wieder betonte, wie froh er doch sei, nicht offiziös zu sein, so arbeitete er doch häufig im Auftrag Althoffs und zeigte in seinen Artikeln, dass er mit den Absichten des preußischen Kultusministeriums einherging oder zumindestens nicht divergierte. Seine Position konnte daher in der Kultur- und Wissenschaftspolitik als „gouvernemental“ (vom Bruch, 2006, S. 133) bezeichnet werden.

Der zeitliche Verlauf der Rezeption von Friedrich Paulsen in den USA begann mit der Migration amerikanischer Studenten ab Mitte der 1870er Jahre und erfuhr eine Steigerung durch die Weltausstellung in Chicago 1893. Auch die St. Louis Exposition von 1904 verbreiterte seinen Bekanntheitsgrad in Übersee maßgeblich. Die quantitative Untersuchung der internationalen Übersetzungen seiner Monografien veranschaulichte, dass kurz nach den World Fairs englischsprachige Ausgaben seiner Werke erschienen, die zugleich als Vorlagen für weitere Übersetzungen in viele andere Sprachen dienten. Sie verwiesen daher auf eine neue Intensität in der Rezeption Paulsens. Auch in der „Educational Review“ wurden ab Mitte der 1890er Jahre seine

Werke ausführlich besprochen. Zu dieser Zeit sind dann seine ersten Artikel in der Zeitung veröffentlicht worden.

In dieselbe Richtung verwies der Anstieg der amerikanischen Studenten in seinen Vorlesungen und Seminaren an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Friedrich Paulsens Bekanntheit und Reputation befand sich in den letzten Jahren des ausgehenden 19. Jahrhunderts auf ihrem Höhepunkt. Auch wenn er selbst kein internationaler Gelehrter war, da er immer in Berlin an seiner Alma Mater verblieb und die Wahrnehmung bildungspädagogischen- und philosophischen Denkens ausländischer Gelehrter bei ihm nur im geringen Umfang zu beobachten war, verhalfen die Übersetzungen seiner Werke, die World Fairs, amerikanische Gelehrte und Studenten sowie Institutionen wie die NEA oder APA dazu, dass sein Wissen im transnationalen Raum Aufnahme erfuhr und er rezipiert wurde. Im deutsch-amerikanischen Kulturtransfer ist er damit als eine wichtige Figur im Externalisierungsprozess von bildungsphilosophischem und universitätshistorischem Wissen der USA zu nennen, die Impulse gab und produktiv rezipiert wurde. Kurz nach seinem Tod im Jahr 1908 und mit Beginn des Ersten Weltkrieges war diese Auseinandersetzung mit seinen Werken rückläufig, was zum einen mit der Etablierung des amerikanischen Hochschulwesens und zum anderen mit der Ablösung des Idealismus durch den Realismus und Pragmatismus erklärt wurde.

Der persönliche Nachlass von Friedrich Paulsen, der seit 2004 im Universitätsarchiv der Humboldt-Universität zu Berlin Wissenschaftlern für ihre Forschungen zur Verfügung steht, ist für die vorliegende Arbeit nur in Bezug auf Paulsens Verhältnis zu den USA ausgeschöpft worden. Er hält sicherlich noch viele Informationen bereit, die zu einer weiteren Erforschung von Paulsens Internationalität und seiner Stellung in der Gelehrtenrepublik beitragen könnten. Ländervergleichende Studien, z. B. über die Rezeption seiner philosophischen und pädagogischen Lehre, könnten zur weiteren Erforschung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs in Europa im 19. Jahrhundert sowie für die Vernetzung der Gelehrtenrepublik neuere Erkenntnisse liefern. Auch für die Erforschung seiner Person bietet der Nachlass noch viel Material. So wäre eine Untersuchung seiner Position in der Ethischen Bewegung anhand der Korrespondenz mit den nationalen und internationalen Vertretern möglich und wünschenswert. Ebenso würde eine Verknüpfung seines amerikanischen mit dem natio-

nenalen Netzwerk weitere Aufschlüsse über seine Stellung in der preußischen Wissenschaftspolitik geben. Solche Forschungsarbeiten könnten für die Bildungsbewegungen in der westlichen Welt um 19. Jahrhundert auch allgemein von Interesse sein und würden vermutlich noch weiter zum Vorschein bringen, welcher wichtigen Stellenwert Friedrich Paulsen im internationalen Bildungsdiskurs einnahm, der bisher noch in keiner Untersuchung über ihn ausreichend zum Tragen kam. Mit dieser Arbeit wurde durch die Erstauswertung des Paulsen-Nachlasses und durch eine erste eingehende Betrachtung seiner Rezeption im internationalen Raum der Grundstock für weitere Forschungsarbeiten gelegt. Die historische Netzwerkanalyse hat sich im vorliegenden Fall als Instrument für die Aufdeckung von Transfer- und Rezeptionsmechanismen bewährt. Anhand der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass die Rolle Paulsens im deutsch-amerikanischen Kulturtransfer im ausgehenden 19. Jahrhundert eine bedeutende war, da er nicht nur durch private Beziehungen Kontakt zu amerikanischen Autoritäten pflegte, sondern auch in einer semi-offiziellen Sphäre durch sein Netzwerk mit Bildungsreformern agierte. Paulsen war dabei jedoch nicht die „Spinne im Netz“. Die Kontaktaufnahmen sowie Anstöße für den Wissensaustausch kamen allein von amerikanischer Seite.

11 Literatur- und Quellenverzeichnis

Ungedruckte Quellen:

Amerikanische Archive

Rare Book & Manuscript Library, Columbia University (CU), New York

Nicholas Murray Butler Papers, Box 297, Folder "Arranged Correspondence: Paulsen, Friedrich"

Nicholas Murray Butler Papers, Box 109, Folder "De Garmo, Charles"

Nicholas Murray Butler Papers, Box 120, Folder "Draper, Andrew S. (1-4)"

Nicholas Murray Butler Papers, Box 127, Folder "Educational Review"

Nicholas Murray Butler Papers, Box 158, Folder "Gilman, Daniel Coit"

Nicholas Murray Butler Papers, Box 158, Folder "Holt, Henry"

Nicholas Murray Butler Papers, Box 158, Folder "Maxwell, William"

Nicholas Murray Butler Papers, Box 307, Folder "Poland, Addison"

Nicholas Murray Butler Papers, Box 358, Folder "Royce, S. W."

Division of Rare and Manuscript Collections, Cornell University Library (CUL), New York

Frank Thilly Papers, Collection 14-21-623, Box 1, Folder "Paulsen, Friedrich"

Frank Thilly Papers, Collection 14-21-623, Box 1, Folder "Creighton, James Edwin"

Houghton Library, Harvard University (HLHU), Cambridge, Massachusetts

William James Papers, MS Am 1092 (651–654), Folder "Paulsen, Friedrich"

Pusey Library, Harvard University (PLHU), Cambridge, Massachusetts

Kuno Francke Papers, HUG 1404.

Papers of Charles William Eliot, UAI 5.150, Box 12, Folder "1884, Francke, Kuno"

Papers of Charles William Eliot, UAI 5.150, Box 59, Folder "Paulsen, Friedrich 1899"

Rockefeller Archive Center (RAC), Sleepy Hollow, New York

Charles A. Strong Papers, RG 51, Series 2, Box 5, Folder 78, "Paulsen to Strong, 8/7/1903"

Deutsche Archive

Bundesarchiv Koblenz (BArch)

Nachlass Eduard Spranger N 1182/369

Deutsches Literaturarchiv Marbach (DLA)

Cotta, Paulsen, Fasz. I und II

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK), Berlin-Dahlem

VI. HA Familienarchive und Nachlässe, Nachlass Friedrich Theodor Althoff

Goethe- und Schiller-Archiv Weimar (GSA)

Nachlass Julius Rodenberg, 81/VIII, 7,13

Humboldt-Universität zu Berlin, Universitätsarchiv (HUB, UA)

Nachlass Friedrich Paulsen

Personalakte "Paulsen, Friedrich", Littr. P. No. 46 Vol. I, Blatt 1–7

Promotionsakten der Philosophischen Fakultät 319–455

Landeshauptarchiv Koblenz (LHA K)

Briefsammlung August Reichensperger, 38

Gedruckte Quellen und Literatur:**A**

Adams, W. P. (1992). Die Geschichte Nordamerikas in Berlin. In R. Hansen & W. Ribbe (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft in Berlin im 19. und 20. Jahrhundert. Persönlichkeiten und Institutionen* (S. 595–631). Berlin: Walter de Gruyter.

Albisetti, J. C. (1995). German Influence on the Higher Education of American Women, 1865–1914. In H. Geitz, J. Heideking & J. Herbst (Hrsg.), *German Influences on Education in the United States to 1917* (S. 227–244). Cambridge: Cambridge University Press.

Albisetti, J. C. (1988). *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*. Princeton: Princeton University Press.

Allgemeiner Deutscher Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande (Hrsg.). (1904). *Handbuch des Deutschtums im Auslande nebst einem Adressbuch der deutschen Auslandsschulen*. Berlin: Dietrich Reimer.

Amtlicher Bericht über die Weltausstellung in Chicago 1893. (1894). (Erstattet vom Reichskommissar, 2 Bände). Berlin: Reichsdruckerei.

Amtlicher Bericht über die Weltausstellung in St. Louis 1904. (1906). (Erstattet vom Reichskommissar [Theodor Lewald], 2 Bände). Berlin: Reichsdruckerei.

Anderson, B. (1996). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt am Main: Campus.

B

Baader, M. S. (2005). Religionstheorie und plurale Welt bei William James. In D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Pragmatismus und Pädagogik* (S. 51–67). Zürich: Verlag Pestalozzi-anum.

- Baasner, R. (1999). Briefkultur im 19. Jahrhundert. Kommunikation, Konvention, Postpraxis. In ders. (Hrsg.), *Briefkultur im 19. Jahrhundert* (S. 1–36). Tübingen: Niemeyer.
- Bade, K. J. (2000). *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Barabási, A.-L. (2003). *Linked. How Everything Is Connected to Everything Else and What It Means for Business, Science, and Everyday Life*. New York: Plume.
- Barnes, J. (1972). Social Networks. *Addison-Wesley Module in Anthropology*, 26, S. 1–29.
- Bertin, J. (1974). *Graphische Semiologie. Diagramme, Netze, Karten*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bittner, S. (2001). *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900–2000*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Blackbourn, D. (2004). Das Kaiserreich transnational. Eine Skizze. In S. Conrad & J. Osterhammel (Hrsg.), *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914* (S. 302–324). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Blättner, F. (1963). Der Historiker Friedrich Paulsen und seine Kritiker. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9, S. 111–130.
- Bleker, J. (Hrsg.). (1998). *Der Eintritt der Frauen in die Gelehrtenrepublik. Zur Geschlechterfrage im akademischen Selbstverständnis und in der wissenschaftlichen Praxis am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Husum: Matthiesen.
- Böhme, H. (2004). Einführung. Netzwerke. Zur Theorie und Geschichte einer Konstruktion. In J. Barkhoff, H. Böhme & J. Riou (Hrsg.), *Netzwerke. Eine Kulturtechnik der Moderne* (S. 17–36). Köln: Böhlau.
- Boelitz, O. & Südhof, H. (Hrsg.). (1929). *Die deutsche Auslandsschule*. Langensalza: Beltz.
- Borinski, F. (1958). Friedrich Paulsen und die Pädagogik der Gegenwart. *Die Sammlung*, 13, S. 551–559.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Otto Schartz & Co.
- Bourdieu, P. (1990). Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Cahiers d'Histoire des Littératures Romanes*, 4, S. 1–10.

- Boyer, C. (2008). Netzwerke und Geschichte: Netzwerktheorien und Geschichtswissenschaften. In B. Unfried, J. Mittag, & M. van der Linden (Hrsg.), *Transnationale Netzwerke im 20. Jahrhundert. Historische Erkundungen zu Ideen und Praktiken, Individuen und Organisationen* (S. 47–58). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Brakensiek, S. (1999). *Fürstendiener – Staatsbeamte – Bürger. Amtsführung und Lebenswelt der Ortsbeamten in niederhessischen Kleinstädten (1750–1830)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brandes, U. (1999). *Layout of Graph Visualizations*. Verfügbar unter <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=956885489> [23.02.2012]
- Brandes, U., Kenis, P., Raab, J., Schneider, V. & Wagner, D. (1999). Explorations into the Visualization of Policy Networks. *Journal of Theoretical Politics*, 11 (1), S. 75–106.
- Brandes, U. & Wagner, D. (2004). Netzwerkvisualisierung. *it-Information Technology*, 46 (3), S. 129–134.
- Brandt, A. von (2007). *Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die historischen Hilfswissenschaften* (17. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brockhaus' Konversations-Lexikon. (1903). *Weltausstellungen* (Band 16, 14. vollständig neubearbeitete Auflage, S. 615–616). Leipzig: Brockhaus.
- Burke, P. (2000). *Kultureller Austausch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burt, R. S. (2008). *Brokerage and Closure. An Introduction to Social Capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler, N. M. (1889). The Training of the Teacher. *The Century*, 38 (6), S. 915–919.
- Butler, N. M. (1895a). The Relation of the German Universities to the Problems of Higher Education in the United States. In F. Paulsen, *The German Universities: Their Character and Historical Development* (S. ix–xxxi). New York: Macmillan & Co.
- Butler, N. M. (1895b). Is There a New Education? In ders. (1904), *The Meaning of Education and other Essays and Addresses* (S. 69–95). New York: Macmillan & Co.
- Butler, N. M. (1896a). Democracy and Education. In ders. (1904), *The Meaning of Education and other Essays and Addresses* (S. 99–122). New York: Macmillan & Co.
- Butler, N. M. (1896b). The Meaning of Education. In ders., *The Meaning of Education and other Essays and Addresses* (S. 3–34). New York: Macmillan & Co.

Butler, N. M. (1904a). The American College and the American University. In ders., *The Meaning of Education and other Essays and Addresses* (S. 125–147). New York: Macmillan & Co.

Butler, N. M. (1904b). *The Meaning of Education and other Essays and Addresses*. New York: Macmillan & Co.

Butler, N. M. (1908). Notes and News. Friedrich Paulsen. *Educational Review*, 36 (3), S. 320–321.

Butler, N. M. (1911). Annual Report of the President of Columbia University to the Trustees. In *Annual Reports of the President and Treasurer to the Trustees. For the Ending June 30, 1911* (S. 1–54). New York: The University.

Butler, N. M. (1938). Foreword. In F. Paulsen, *An Autobiography* (S. v–vii). New York: Columbia University Press.

Butler, N. M. (1939). *Across the Busy Years. Recollections and Reflections* (2 Bände). New York: Scribner.

Butler N. M, Cook, E. H., Maxwell W. H. & Poland, A. B. (1891). Editorial. *Educational Review*, 1, S. 173–180.

C

Campbell, J. (2006). *A Thoughtful Profession. The Early Years of the American Philosophical Association*. Chicago: Open Court.

Card, S. K., Mackinlay, J. D. & Shneiderman, B. (Hrsg.). (2007a). *Readings in Information Visualization. Using Vision to Think* (Nachdruck). San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.

Card, S. K., Mackinlay, J. D. & Shneiderman, B. (2007b). Information Visualization. In dies. (Hrsg.), *Readings in Information Visualization. Using Vision to Think* (S. 1–34). San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.

Castells, M. (2001). *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft* (durchgesehener Nachdruck der 1. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.

Charle, C. (2005). Die intellektuellen Netzwerke zweier Zentraluniversitäten: Paris und Berlin 1890–1930. In H. B. Bock (Hrsg.), *Französische Kultur im Berlin der Weimarer Republik. Kultureller Austausch und diplomatische Beziehungen* (S. 103–132). Tübingen: Gunter Narr.

Clavin, P. (2005). Defining Transnationalism. *Contemporary European History*, 14 (4), S. 421–439.

- Cohen, M. R. (1910). The Conception of Philosophy in Recent Discussion. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 7 (15), S. 401–410.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), S. 95–120.
- Conrad, S. (2006). *Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich*. München: Beck.
- Conrad, S. & Osterhammel, J. (Hrsg.). (2004a). *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Conrad, S. & Osterhammel, J. (2004b). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914* (S. 6–27). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Conze, E., Lappenküper, U. & Müller, G. (Hrsg.). (2004). *Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin*. Köln: Böhlau.
- Cornelißen, C. (2001). Die politische und kulturelle Repräsentation des Deutschen Reiches auf den Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 52, S. 148–161.
- Cory, D. (Hrsg.). (1955). *The Letters of George Santayana*. New York: Scribner.
- Creighton, J. E. (1902). The Purposes of a Philosophical Association. *Philosophical Review*, 11 (3), S. 219–237.
- Crosby, A. W. (1997). *The Measure of Reality. Quantification and Western Society 1250–1600*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, A. L. C., De Witt, H. P. & Wenley, R. M. (1928). Alfred Henry Llyod (1864–1927). *Journal of Philosophy*, 25 (5), S. 124–130.
- Cruikshank, K. (1998). The Prelude to Education as an Academic Discipline: American Herbartianism and the Emergence of a Science of Pedagogy. In P. Drewiek & C. Lüth (Hrsg.), *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'Education* (S. 99–120). Gent: C.S.H.P.

D

- Darwin, J. (2010). *Der imperiale Traum. Die Globalgeschichte großer Reiche 1400–2000*. Frankfurt am Main: Campus.

- Dauser, R. (2008). Qualitative und quantitative Analyse eines Ego-Netzwerks – am Beispiel der Korrespondenz Hans Fuggers (1531–1598). In R. Dauser, S. Hächler, M. Kempe, F. Mauelshagen & M. Stuber (Hrsg.), *Wissen im Netz. Botanik und Pflanzentransfer in europäischen Korrespondenznetzen des 18. Jahrhunderts* (S. 329–346). Berlin: Akademie-Verlag.
- Dauser, R., Hächler, S., Kempe, M., Mauelshagen, F. & Stuber, M. (Hrsg.). (2008). *Wissen im Netz. Botanik und Pflanzentransfer in europäischen Korrespondenznetzen des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Dawson, W. H. (1905). Germany and England. To the Editor of The Times. *Times vom 09.02.1905* (37626), S. 10.
- Dawson, W. H. (1908). The Late Professor Friedrich Paulsen. *Times vom 22.08.1908* (38732), S. 11.
- Deiters, H. (1960). Friedrich Paulsen und die Schulreform seiner Zeit. In *Forschen und Wirken. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität 1810–1960* (Band 3, S. 599–618). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Dewey, J. (1977). *The Middle Works, 1899–1924* (Volume 3: 1903–1906). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Deutsche Unterrichts-Ausstellung in Chicago 1893. Katalog der Universitäts-Ausstellung* (1893). Berlin: s. ed.
- Diaz-Bone, R. (1997). *Ego-zentrierte Netzwerkanalyse und familiäre Beziehungssysteme*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Diehl, C. (1978). *Americans and German Scholarship 1770–1870*. New Haven: Yale University Press.
- Dietrich, D. (2008). *Friedrich Althoff und das Ende des preußischen Schulstreites. Vorgeschichte und Inhalt der Schulreform des Jahres 1900: Die Junikonferenz*. Norderstedt: Books on Demand.
- Dittrich, K. (2008). Die amerikanische Referenz der republikanischen Grundschule Frankreichs: Kulturtransfer auf Weltausstellungen im 19. Jahrhundert. In W. Gippert, P. Götte & E. Kleinau (Hrsg.), *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven* (S. 161–179). Bielefeld: Transcript.
- Dittrich, K. (2010). *Experts Goring Transnational. Education at World Exhibitions during the Second Half of the Nineteenth Century* (PhD Thesis, University of Portsmouth). Verfügbar unter <http://eprints.port.ac.uk/id/eprint/1676> [18.03.2012]

Dittrich, K. (2011). Die Repräsentation der deutschen Länder in den Bildungssektionen der Weltausstellungen während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In E. Fuchs, S. Kesper-Biermann & C. Ritzi (Hrsg.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert* (S. 133–155). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

Dräxler, H.-D. (1996). *Die Idéologie in Deutschland. Versuch der Rekonstruktion der Rezeption einer französischen wissenschaftlichen Theorie im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts*. Münster: Nodus.

Drehse, V. (2004). Editorischer Bericht. In ders. (Hrsg.), *Kritische Gesamtausgabe: Ernst Troeltsch. Band 7: Protestantisches Christentum und Kirche in der Neuzeit (1906/1909/1922)* (S. 39–80). Berlin: Walter de Gruyter.

Drewek, P. (1991). Friedrich Paulsen. In B. Schmoldt (Hrsg.), *Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart* (S. 171–193). Baltmannsweiler: Schneider.

Drewek, P. (1994). Bildung in Europa und in Deutschland. Affinitäten und Differenzen. In R. Hettlage (Hrsg.), *Bildung in Europa – Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf* (S. 21–48). Regensburg: Universitätsverlag.

Drewek, P. (1996). Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 299–316). Weinheim: Beltz.

Drewek, P. (1998). Educational Studies as an Academic Discipline in Germany at the Beginning of the 20th Century. In P. Drewek & C. Lüth (Hrsg.), *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'Éducation* (S. 175–194). Gent: C.S.H.P.

Drewek, P. (1999). Die ungastliche deutsche Universität. Ausländische Studenten an deutschen Hochschulen 1890–1930. In H. Schmitt & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* (Band 5, S. 197–224). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

Drewek, P. (2000). Limits of Educational Internationalism – Foreign Students at German Universities Between 1890 and 1930. *Bulletin of the German Historical Institute*, 27, S. 39–63.

Drewek, P. (2002a). Defensive Disziplinbildung. Die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext der Dynamik des deutschen Bildungssystems. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Science(s) et l'éducation 19e–20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswissenschaft(en) 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (S. 113–139). Bern: Peter Lang.

Drewek, P. (2002b). Die bilaterale Rezeption von Bildung und Erziehung am Beginn des 20. Jahrhunderts im deutsch-amerikanischen Vergleich. In M. Caruso & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive* (S. 185–210). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Drewek, P. (2002c). Friedrich Paulsen. Bildungstheorie und Bildungsgeschichte. In K.-P. Horn & H. Kemnitz (Hrsg.), *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 101–124). Stuttgart: Franz Steiner.

Drewek, P. (2004). The Inertia of Early German-American Comparisons: American Schooling in the German Educational Discourse, 1860–1930. In C. Charle, Schriewer, J. & Wagner, P. (Hrsg.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities* (S. 225–268). Frankfurt am Main: Campus.

Drewek, P. (2011). Konservative Modernisierung. Friedrich Paulsens Beiträge zur Gymnasialreform und zur Weiterentwicklung des Bildungswesens am Beginn des 20. Jahrhunderts. In Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hrsg.), *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* (Band 16, S. 39–66). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

Drewek, P. & Lüth, C. (Hrsg.). (1998). *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'Education* (2 Bände). Gent: C.S.H.P.

Düring, M. & Keyserlingk, L. (in Druck). Netzwerkanalyse in den Geschichtswissenschaften. Historische Netzwerkanalyse für die Erforschung von historischen Prozessen. In R. Schützeichel & S. Jordan (Hrsg.), *Prozesse-Formen, Dynamiken, Erklärungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Düring, M. & Stark, M. (in Druck). Historical Network Analysis. In G. Barnett & J. G. Golsen (Hrsg.), *Encyclopedia of Social Networking*. London: Sage Publications.

Düwell, K. (1976). *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik. 1918–1932. Grundlinien und Dokumente*. Köln: Böhlau.

Düwell, K. & Link, W. (Hrsg.). (1981). *Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur. Referate und Diskussionen eines interdisziplinären Symposions*. Köln: Böhlau.

E

Eisenberg, C. (2003). Kulturtransfer als historischer Prozess. Ein Beitrag zur Komparatistik. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 399–417). Frankfurt am Main: Campus.

Erickson, B. H. (1997). Social Networks and History: A Renew Essay. *Historical Methods*, 30 (3), S. 149–159.

Eriksson, K. (2005). Foucault, Deleuze, and the Ontology of Networks. *European Legacy*, 10 (6), S. 595–610.

Erlhofer, S. (2008). Missing data in der Netzwerkanalyse. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (S. 251–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Espagne, M. (1997). Die Rolle der Mittler im Kulturtransfer. In H.-J. Lüsebrink & R. Reichardt (Hrsg.), *Kulturtransfer im Epochenumbruch. Frankreich – Deutschland 1770 bis 1815* (Band 1, S. 309–329). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Espagne, M. (1999). *Les transferts culturels Franco-Allemands*. Paris: Presses Universitaires de France.

Espagne, M. & Werner, M. (1988a). Deutsch-französischer Kulturtransfer als Forschungsgegenstand. Eine Problemskizze. In dies. (Hrsg.), *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe et XIXe siècle)* (S. 11–34). Paris: Éditions Recherche sur les Civilisations.

Espagne, M. & Werner, M. (Hrsg.). (1988b). *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe et XIXe siècle)*. Paris: Éditions Recherche sur les Civilisations.

Ewer, B. C. (1911). The Eleventh Annual Meeting of the Western Philosophical Association. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 8, S. 232–242.

F

Fangerau, H. (2009). Der Austausch von Wissen und rekonstruktive Visualisierung formeller und informeller Denkkollektive. In H. Fangerau & T. Halling (Hrsg.), *Netzwerke. Allgemeine Theorie oder Universalmetapher in den Wissenschaften? Ein transdisziplinärer Überblick* (S. 215–246). Bielefeld: Transcript.

Fangerau, H. (2010). *Spinning the Scientific Web: Jacques Loeb (1859–1924) und sein Programm einer internationalen biomedizinischen Grundlagenforschung*. Oldenbourg: Akademie Verlag.

Fangerau, H. & Halling, T. (Hrsg.). (2009). *Netzwerke. Allgemeine Theorie oder Universalmetapher in den Wissenschaften? Ein transdisziplinärer Überblick*. Bielefeld: Transcript.

Fata, M. & Kurucz, G. (Hrsg.). (2006). *Peregrinatio Hungarica. Studenten aus Ungarn an deutschen und österreichischen Hochschulen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner.

Faust, A. B. (1912). *Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten. In seiner Bedeutung für die amerikanische Kultur*. Leipzig: B. G. Teubner.

Fiebig-von Hase, R. (1998). Die politische Funktionalisierung der Kultur: Der sogenannte „deutsch-amerikanische“ Professorenaustausch von 1904–1914. In R. Fiebig-von Hase & J. Heideking (Hrsg.), *Zwei Wege in die Moderne. Aspekte der deutsch-amerikanischen Beziehungen 1900–1918* (S. 45–88). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Fiebig-von Hase, R. & Heideking, J. (Hrsg.). (1998a). *Zwei Wege in die Moderne. Aspekte der deutsch-amerikanischen Beziehungen 1900–1918*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Fiebig-von Hase, R. & Heideking, J. (1998b). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Zwei Wege in die Moderne. Aspekte der deutsch-amerikanischen Beziehungen 1900–1918* (S. 9–24). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Finkler, D. (1894). Deutsche Universitätsausstellung. In *Amtlicher Bericht über die Weltausstellung in Chicago 1893* (Band 2, S. 969–1029). Berlin: Reichsdruckerei.

Fitch, F. M. (1903). *Der Hedonismus bei Lotze und Fechner* (Inaugural Dissertation). Berlin: E. Ebering.

Fleck, L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Flexner, A. (1930). *Universities. American. English. German*. New York: Oxford University Press.

Fontane, T. (1949). *Briefe an Friedrich Paulsen*. Bern: Dürr.

Francke, K. (1905). Das Kartell zwischen deutschen und amerikanischen Universitäten. *Hochschul-Nachrichten*, 15, S. 249–251.

Francke, K. (1908). Ein künstlerisches Kartell mit Amerika. *Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik*, 2 (vom 30.05.1908), Sp. 673–678.

Francke, K. (1930). *Deutsche Arbeit in Amerika. Erinnerungen von Kuno Francke*. Leipzig: Felix Meiner.

Franke, K. & Wald, A. (2006). Möglichkeiten der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 153–175). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Franzosi, R. & Mohr, J. W. (1997). New Directions in Formalization and Historical Analysis. *Theory and Society*, 26 (2/3), S. 133–160.

- Fraser, S. E. (1997). *American Education: British Commentary. A Century of Contrasts, Criticisms, and Comparisons 1814–1914*. London: Minerva Press.
- Freeman, L. C. (1978/79). Centrality in Social Networks. Conceptual Clarification. *Social Networks*, 1 (3), S. 215–239.
- Freeman, L. C. (2000). Visualizing Social Networks. *JoSS: Journal of Social Structure*, 1, S. 1–21. Verfügbar unter <http://www.cmu.edu/joss/content/articles/volume1/Freeman.html>. [23.02.2012]
- Fritsch, P. (1910). *Friedrich Paulsens philosophischer Standpunkt. Insbesondere sein Verhältnis zu Fechner und Schopenhauer*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Fuchs, E. (1999a). Das Deutsche Reich auf den Weltausstellungen vor dem Ersten Weltkrieg. *Comparativ*, 9 (5/6), S. 61–88.
- Fuchs, E. (1999b). Nationale Repräsentation, kulturelle Identität und imperiale Hegemonie auf den Weltausstellungen: Einleitende Bemerkungen. *Comparativ*, 9 (5/6), S. 8–14.
- Fuchs, E. (2004). Internationalisierung als Gegenstand der Historischen Bildungsforschung: Zu Institutionalisierungsprozessen der edukativen Kultur um 1900. In M. Liedtke, E. Matthes & G. Miller-Kipp (Hrsg.), *Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung* (S. 231–249). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- Fuchs, E. (Hrsg.). (2006a). *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg: Ergon.
- Fuchs, E. (2006b). Bildungsgeschichte als internationale und Globalgeschichte: Einführende Bemerkungen. In ders. (Hrsg.), *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen* (S. 7–25). Würzburg: Ergon.
- Fuchs, E. (2007a). The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s. E. Fuchs, D. Lindmark & C. Lüth (Hrsg.), *Informal and Formal Cross-Cultural Networks in History of Education* (= Paedagogica Historica, 43 (2), S. 199–209).
- Fuchs, E. (2007b). Networks and the History of Education. Preliminary Remarks. In E. Fuchs, D. Lindmark & C. Lüth (Hrsg.), *Informal and Formal Cross-Cultural Networks in History of Education* (= Paedagogica Historica, 43 (2), S. 185–197).
- Fuchs, E. (2007c). Gouvernementaler Internationalismus und Bildung: Deutschland und die USA am Anfang des 20. Jahrhunderts. In J. Schriewer (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen* (S. 45–73). Frankfurt am Main: Campus.

Fuchs, E., Lindmark, D. & Lüth, C. (Hrsg.). (2007). *Informal and Formal Cross-Cultural Networks in History of Education* (= Paedagogica Historica, 43 (2)).

Fuchs, E. & Lüth, C. (2008). Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung*, 61 (1), S. 1–9.

Fuchs, E., Kesper-Biermann, S. & Ritzi, C. (Hrsg.). (2011). *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

Fuchs, E. & Kesper-Biermann, S. (2011). Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. In E. Fuchs, S. Kesper-Biermann & C. Ritzi (Hrsg.), *Regionen in der Deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert* (S. 9–27). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

Fuchs, E. & Schulz, M. (Hrsg.). (2006). Globalisierung und transnationale Zivilgesellschaft in der Ära des Völkerbundes. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 54, S. 837–839.

Fuhse, J. A. (2008a). Menschen in Netzwerken. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft* (S. 2933–2943). Frankfurt am Main: Campus.

Fuhse, J. A. (2008b). Netzwerktheorie: Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (S. 79–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Führer durch die Deutsche Unterrichtsausstellung in St. Louis 1904. (1904). Berlin: Büxenstein.

Füssl, K.-H. (2004). *Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung – Wissenschaft – Politik*. Frankfurt am Main: Campus.

G

Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Gardiner, H. N. (1926). The First Twenty-Five Years of the American Philosophical Association. *Philosophical Review*, 35, S. 145–158.

Geitz, H., Heideking, J. & Herbst, J. (Hrsg.). (1995). *German Influences on Education in the United States to 1917*. Cambridge: Cambridge University Press.

Geppert, A. C. T., Coffey, J. & Lau, T. (2006). *International Exhibitions, Expositions Universelles and World's Fairs, 1851–1951. A Bibliography*. Verfügbar unter <http://www.tu-cottbus.de/theoriederarchitektur/Wolke/eng/Bibliography/Secondarybiblio.pdf> [05.05.2011]

- Ginzburg, C. (2002). *Spurensicherung. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst*. Berlin: Wagenbach.
- Glaser, E. (1997). Emancipation or Marginalisation: New Research on Women Students in the German-Speaking World. *Oxford Review of Education*, 23, S. 169–184.
- Görge, H. M. (1933). *Beiträge zur Geschichte der Ethischen Bewegung und ihrer Bedeutung für die Entwicklung der philosophischen und pädagogischen Ansichten Friedrich Wilhelm Foersters bis zum Jahre 1904* (Inaugural Dissertation). Düren: Max Danielewski.
- Goldberger, L. M. (1903). *Das Land der unbegrenzten Möglichkeiten. Beobachtungen über das Wirtschaftsleben der Vereinigten Staaten von Amerika*. Berlin: F. Fontane & Co.
- Goldschmidt, D. (1991). *Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Goltdammer, I. (1966). *Paul Hinneberg und die Deutsche Literaturzeitung 1880–1900. Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte in Deutschland*. Dissertation, Humboldt-Universität Berlin.
- Gonon, P. (1999). Weltausstellungen im 19. Jahrhundert als Ansporn für Schulreformen. In L. Criblez, C. Jenzer, R. Hofstetter & C. Magnin (Hrsg.), *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert* (S. 377–401). Bern: Peter Lang.
- Gonon, P. (2005). Dewey und James in Deutschland. Verpasste Rezeptionschancen des amerikanischen Pragmatismus in der deutschen Pädagogik. In D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Pragmatismus und Pädagogik* (S. 179–194). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Gonon, P. (2006). Reisen und Reform: Internationalisierungsimpulse im Bildungsdiskurs des 19. Jahrhunderts. In E. Fuchs (Hrsg.), *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen* (S. 115–137). Würzburg: Ergon.
- Goodchild, L. F. (1996). G. Stanley Hall and the Study of Higher Education. *Review of Higher Education*, 20 (1), S. 69–99.
- Gorißen, S. (2006). Netzwerkanalyse im Personenstandsarchiv? Probleme und Perspektiven einer historischen Verflechtungsanalyse. In B. Joergens & C. Reinicke (Hrsg.), *Archive, Familienforschung und Geschichtswissenschaft* (= Veröffentlichungen des Landesarchivs Nordrhein-Westfalen 7, S. 159–174). Düsseldorf: Landesarchiv Nordrhein-Westfalen.
- Gould, R. V. (2003). Uses of Network Tools in Comparative Historical Research. In J. Mahoney & D. Rueschemeyer (Hrsg.), *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences* (S. 241–269). Cambridge: Cambridge University Press.

Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), S. 1360–1380.

Grimm, G. (1977). *Rezeptionsgeschichte*. München: Fink.

Gugerli, D. & Speich, D. (2002). *Topografien der Nation. Politik, kartographische Ordnung und Landschaft im 19. Jahrhundert*. Zürich: Chronos.

Guo, S. (2010). *Die Rezeption des philosophischen Werks von Friedrich Paulsen in China*. Dissertation, Karlsruher Institut für Technologie. Verfügbar unter <http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/1000019073> [26.01.2012]

Gutek, G. L. (1991). *An Historical Introduction to American Education* (2. Auflage). Prospect Heights, Ill.: Waveland Press.

H

Haas, J. & Mützel, S. (2008). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie in Deutschland. Eine empirische Übersicht und theoretische Entwicklungspotentiale. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (S. 49–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Häberlein, M. (2008). Netzwerkanalyse und historische Elitenforschung. Probleme, Erfahrungen und Ergebnisse am Beispiel der Reichsstadt Augsburg. In R. Dauser, S. Hächler, M. Kempe, F. Mauelshagen & M. Stuber (Hrsg.), *Wissen im Netz. Botanik und Pflanzentransfer in europäischen Korrespondenznetzen des 18. Jahrhunderts* (S. 315–328). Berlin: Akademie-Verlag.

Hall, G. S. (1914). Contemporary University Problems. In *Twenty-Fifty Anniversary of Clark University, Worcester, 1889–1914* (S. 14–30). Worcester, MA: Clark University Press.

Halling, T. & Fangerau, H. (2009). Netzwerke – Eine allgemeine Theorie oder die Anwendung einer Universalmetapher in den Wissenschaften? In dies. (Hrsg.), *Netzwerke. Allgemeine Theorie oder Universalmetapher in den Wissenschaften? Ein transdisziplinärer Überblick* (S. 267–285). Bielefeld: Transcript.

Hamlin, C. (1998). Transplanting German Idealism to American Culture. F. H. Hedge, W. T. Harris, C. T. Brooks. In K. Mueller & M. Irmscher (Hrsg.), *Translating Literatures. Translating Cultures. New Vistas and Approaches in Literary Studies* (S. 107–124). Berlin: Schmidt.

Hansen, C. D. & Johnson, C. R. (Hrsg.). (2005). *The Visualization Handbook*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth Heinemann.

Hansen, D. L., Shneiderman, B. & Smith, M. A. (2011). *Analyzing Social Media Networks with NodeXL. Insights from a Connected World*. Amsterdam: Elsevier/Morgan Kaufmann.

- Hanus, P. H. (1894). The Study of Education at Harvard University. *Educational Review*, 7, S. 247–259.
- Harnack, A. (1905). Vom Großbetrieb der Wissenschaft. *Preußische Jahrbücher*, 119, S. 193–201.
- Harnack, A. (1911). Friedrich Paulsen. Zum sechzigsten Geburtstag (16. Juli 1906). In ders., *Aus Wissenschaft und Leben. Reden und Aufsätze* (Band 2, S. 345–348). Gießen: Töpelmann.
- Hart, J. M. ([1874] 1994). *German Universities. A Narrative of Personal Experience*. London: Routledge/Thoemmes.
- Hartmann, R. (2000). *Japanische Studenten an der Berliner Universität 1870–1914* (2., überarbeitete Auflage). Berlin: Mori-Ôgai-Gedenkstätte.
- Hasselberg, Y. (1999). Letters, Social Networks and the Embedded Economy in Sweden. Some Remarks on the Swedish Bourgeoisie, 1800–1850. In R. Earle (Hrsg.), *Epistolary Selves: Letters and Letter-Writers, 1600–1945* (S. 95–107). Aldershot: Ashgate.
- Hatch, R. A. (2000). Correspondence Networks. In W. Applebaum (Hrsg.), *Encyclopedia of the Scientific Revolution. From Copernicus to Newton* (S. 168–170). New York: Garland Publications.
- Heideking, J., Depaepe, M. & Herbst, J. (Hrsg.). (1997). *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century* (= Sonderband Paedagogica Historica, 33 (1)).
- Herbst, J. (1972). *The German Historical School in American Scholarship. A Study in the Transfer of Culture*. Port Washington, NY: Kennikat Press.
- Herren, M. (2000). *Hintertüren zur Macht. Internationalismus und modernisierungsorientierte Außenpolitik in Belgien, der Schweiz und den USA 1865–1914*. München: Oldenbourg.
- Hervey, W. L. (1907). How may the Teaching of Religion be made potent for Morality? In H. J. Rogers (Hrsg.), *Congress of Arts and Science. Universal Exposition, St. Louis 1904*. (Volume VIII. Education. Religion, S. 282–293). Boston: Houghton, Mifflin and Co.
- Hinneberg, P. (1907). Vorbemerkung des Herausgebers. *Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik*, 1 (vom 06.04.1907), Sp. 2–4.
- Hobsbawn, E. (2009). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstadter, R. & Smith, W. (Hrsg.). (1968). *American Higher Education. A Documentary History* (Band 2, 2. Auflage). Chicago: University of Chicago Press.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Hrsg.). (2002). *Science(s) et l'éducation 19e–20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswissenschaft(en) 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Bern: Peter Lang.
- Höhne, E. (1936). *Die Bubenreuther. Geschichte einer deutschen Burschenschaft*. Erlangen: Palm & Enke.
- Hoerder, D. (2002). *Cultures in Contact. World Migrations in the Second Millennium*. Durham, NC: Duke University Press.
- Hollstein, B. (2008). Strukturen, Akteure, Wechselwirkungen. Georg Simmels Beiträge zur Netzwerkforschung. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (S. 91–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollstein, B. (2006). Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 11–35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holub, R. C. (1984). *Reception Theory. A Critical Introduction*. London: Routledge.
- Holzer, B. (2006). *Netzwerke*. Bielefeld: Transcript.
- Horlacher, R. & Tröhler, D. (Hrsg.). (2009). *Sämtliche Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi. Band 1: 1764–1804. Kritische Ausgabe*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- Horn, K.-P., Kemnitz, H. & Tenorth, H.-E. (1998). Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, S. 127–147.
- Hudson, J. W. (1912). The Aims and Methods of Introduction Course. A Questionnaire. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 9 (2), S. 29–43.
- Huerkamp, C. (1996). *Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und akademischen Berufen 1900–1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hull, R. T. (Hrsg.). (1999a). *Presidential Addresses of the American Philosophical Association 1901–1910*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hull, R. T. (Hrsg.). (1999b). *Presidential Addresses of the American Philosophical Association 1910–1920*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hull, R. T. (Hrsg.). (1999c). *Presidential Addresses of the American Philosophical Association 1921–1930*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hull, R. T. (Hrsg.). (2001). *Presidential Addresses of the American Philosophical Association 1931–1940*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hylla, E. (1928). *Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten*. Langensalza: Beltz.

J

Jackson, P., Crang, P. & Dwyer, C. (Hrsg.). (2005). *Transnational Spaces*. London: Routledge.

James, H. (Hrsg.). (1920). *The Letters of William James (Limited Edition, Volume II)*. Boston: The Atlantic Monthly Press.

James, W. (1897). *The Will to Believe, and other Essays in Popular Philosophy*. New York: Longmans, Green & Co.

James, W. (1899). *Der Wille zum Glauben und andere popularphilosophische Essays* (Ins Deutsche übertragen von Theodor Lorenz. Mit einem Geleitwort von Friedrich Paulsen). Stuttgart: Frommann.

James, W. (1902). *The Varieties of Religious Experience. A Study in Human Nature. Being the Gifford Lectures on Natural Religion delivered at Edinburgh in 1901–1902*. New York: Longmans, Green & Co.

James, W. (1904). Preface. In Paulsen, F., *Introduction to Philosophy* (S. iii–vii). New York: Henry Holt & Co.

James, W. ([1907] 1925). *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit. Materialien und Studien zu einer Psychologie und Pathologie des religiösen Lebens*. Leipzig: J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung.

James, W. (1909). *A Pluralistic Universe. Hibbert Lectures at Manchester College on the Present Situation in Philosophy*. New York: Longmans, Green & Co.

James, W. ([1914] 1994). *Das Pluralistische Universum. Vorlesungen über die gegenwärtige Lage der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Jansen, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jarausch, K. H. (Hrsg.). (1983). *The Transformation of Higher Learning 1860–1930. Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Jarausch, K. H. (1995). American Students in Germany, 1815–1914: The Structure of German and U.S. Matriculants at Göttingen University. In H. Geitz, J. Heideking & J. Herbst (Hrsg.), *German Influences on Education in the United States to 1917* (S. 195–211). Cambridge: Cambridge University Press.

Jeismann, K.-E. (1995). American Observations Concerning the Prussian Educational System in the Nineteenth Century. In H. Geitz, J. Heideking & J. Herbst (Hrsg.), *German Influences on Education in the United States to 1917* (S. 21–41). Cambridge: Cambridge University Press.

Junker, T. (2009). Ein verborgenes internationales Netzwerk. Der synthetische Darwinismus. In H. Fangerau & T. Halling (Hrsg.), *Netzwerke. Allgemeine Theorie oder Universalmetapher in den Wissenschaften? Ein transdisziplinärer Überblick* (S. 199–213). Bielefeld: Transcript.

Jütte, W. (2006). Netzwerkvisualisierung als Triangulationsverfahren bei der Analyse lokaler Weiterbildungslandschaften. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 199–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

K

Kabitz, W. (1931). Paulsen, Friedrich. In H. Schwartz (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (Band 4, Sp. 1429–1441). Bielefeld: Velhagen & Klasing.

Kaelble, H., Kirsch, M. & Schmidt-Gernig, A. (Hrsg.). (2002). Zur Entwicklung transnationaler Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert* (S. 7–33). Frankfurt am Main: Campus.

Kaelble, H. (2004). Transnationalität aus der Sicht eines Sozialhistorikers. In E. Conze, U. Lappenküper & G. Müller (Hrsg.), *Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin* (S. 277–292). Köln: Böhlau.

Kaiser, W. (2004). Transnationale Weltgeschichte im Zeichen der Globalisierung. In E. Conze, U. Lappenküper & G. Müller (Hrsg.), *Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin* (S. 65–92). Köln: Böhlau.

Keiner, E. & Schriewer, J. (2007). Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. In J. Schriewer (Hrsg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen* (S. 320–348). Frankfurt am Main: Campus.

Keller, P. (1979). *States of Belonging. German-Americans and the First World War*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kellmann, K. (2010). *Friedrich Paulsen und das Kaiserreich*. Neumünster: Wachholtz.

Kempe, M. (2004). Gelehrte Korrespondenzen. Frühneuzeitliche Wissenschaftskultur im Medium postalischer Kommunikationen. In F. Crivellari, K. Kirchmann, M. Sandl & R. Schlögl (Hrsg.), *Die Medien der Geschichte. Historizität und Medialität in interdisziplinärer Perspektive* (S. 407–430). Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft.

Kempe, M. (2008). Zwischen den Maschen. Die andere Seite der Korrespondenznetze. In R. Dauser, S. Hächler, M. Kempe, F. Mauelshagen & M. Stuber (Hrsg.), *Wissen im Netz. Botanik und Pflanzentransfer in europäischen Korrespondenznetzen des 18. Jahrhunderts* (S. 301–314). Berlin: Akademie-Verlag.

Kesper-Biermann, S. (2011). „Praktische Wahrheit“ und „anschauende Erkenntnis“. Pädagogische Reisen und Wissenstransfer im 19. Jahrhundert. In E. Fuchs, S. Kesper-Biermann & C. Ritzi (Hrsg.), *Regionen in der Deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert* (S. 251–271). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

Kinder, H. & Weber, H.-D. (1975). Handlungsorientierte Rezeptionsforschung in der Literaturwissenschaft. In D. Kimpel & B. Pinkerneil (Hrsg.), *Methodische Praxis. Modelle der Interpretation* (S. 223–258). Kronberg, Ts.: Scriptor.

King, H. C. (1907). The Fundamental Nature of Religion. In H. J. Rogers (Hrsg.), *Congress of Arts and Science. Universal Exposition, St. Louis 1904* (Volume VIII. Education. Religion, S. 243–255). Boston: Houghton, Mifflin and Co.

Kloosterhuis, J. (1981). Deutsche auswärtige Kulturpolitik und ihre Trägergruppen vor dem Ersten Weltkrieg. In K. Düwell & W. Link (Hrsg.), *Deutsche auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur. Referate und Diskussionen eines interdisziplinären Symposiums* (S. 7–45). Köln: Böhlau.

Kocka, J. (1984). Theories and Quantification in History. *Social Science*, 8 (2), S. 169–178.

Köhnke, K. C. (1986). *Entstehung und Aufstieg des Neukantianismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Koinzer, T. (2008). „Lehrfahrten für die Gesamtschule“. Educational Borrowing, Transfer und Externalisierung auf die amerikanische Comprehensive School. *Bildung und Erziehung*, 61 (1), S. 11–29.

Kortländer, B. (1995). Begrenzung – Entgrenzung. Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa. In L. Jordan & B. Kortländer (Hrsg.), *Nationale Grenzen und internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa* (S. 1–19). Tübingen: Niemeyer.

Kränsel, R. (1973). *Die Pädagogik Friedrich Paulsens. Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehungswissenschaft und zur Neufassung des Bildungsbegriffes in unserem Jahrhundert* (2 Bände). Bräist: Nordfriisk Instituut.

Krempel, L. (2005). *Visualisierung komplexer Strukturen. Grundlagen der Darstellung mehrdimensionaler Netzwerke*. Frankfurt am Main: Campus.

Krempel, L. (2008). Netzwerkanalyse. Ein wachsendes Paradigma. In C. Stegbauer (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (S. 215–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krempel, L. (2009). Network Visualization. September 14, 2009. In J. Scott & P. J. Carrington (Hrsg.) (in Druck), *Sage Handbook of Social Network Analysis*. London: Sage. Verfügbar unter <http://www.mpifg.de/~lk/netvis/onlinepdf/Visualization53aJB2.pdf> [18.03.2012], S. 1–31

Kretschmer, W. (1999). *Geschichte der Weltausstellungen*. Frankfurt am Main: Campus.

Kroker, E. (1975). *Die Weltausstellungen im 19. Jahrhundert. Industrieller Leistungsnachweis, Konkurrenzverhalten und Kommunikationsfunktion unter Berücksichtigung der Montanindustrie des Ruhrgebietes zwischen 1851 und 1880*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kruja, E., Marks, J., Blair, A. & Waters, R. (2002). A Short Note on the History of Graph Drawing. In P. Mutzel, M. Jünger & S. Leipert (Hrsg.), *Graph Drawing. 9th International Symposium. Revised Papers* (S. 272–286). Berlin: Springer.

Kuhn, G. (1997). Urbanisierung, Mobilität, Kommunikation. Die Stadt um 1900. In K. Beyrer & H.-C. Täubrich (Hrsg.), *Der Brief. Eine Kulturgeschichte der schriftlichen Kommunikation. Eine Publikation der Museumsstiftung Post und Telekommunikation* (2. Auflage, S. 103–111). Heidelberg: Braus.

Kühnemann, E. (1928). Vom Professorenaustausch mit Nordamerika und seinen Auswirkungen. In F. Schmidt & O. Boelitz (Hrsg.), *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt* (Band 2: Außereuropa, S. 498–510). Langensalza: Beltz.

L

Lagemann, E. C. (2000). *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago: University of Chicago Press.

Langewand, A. & Prondczynsky, A. von (Hrsg.). (1999). *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Lamprecht, K. (1913). *Über auswärtige Kulturpolitik*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Langeheine, V. (1983). Textpragmatische Analyse schriftlicher Kommunikation am Beispiel des Briefes. In S. Grosse (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit* (S. 190–211). Düsseldorf: Schwann.
- Laule, G. (1914). *Die Pädagogik Friedrich Paulsens im Zusammenhang mit seiner Philosophie und ihrem Einfluß auf das deutsche Schulwesen*. Langensalza: Beyer.
- Laule, G. (1958). *Friedrich Paulsens Pädagogik in ihrer Bedeutung für die Gegenwart. Zur Feier seines fünfzigjährigen Todestages am 14. August 1958*. Bühl: Konkordia.
- Lazarsfeld, P. F. & Merton, R. K. (1954). Friendship as Social Process: A Substantive and Methodological Analysis. In M. Berger, T. Abel & C. Page (Hrsg.), *Freedom and Control in Modern Society* (S. 18–66). Toronto: Van Nostrand.
- Learned, W. S. (1911). *An American Teacher's Year in a Prussian Gymnasium* (Reprinted from the Educational Review. April, 1911). New York: Educational Review Publishing Co.
- Learned, W. S. (1914). *The Oberlehrer. A Study of the Social and Professional Evolution of the German Schoolmaster*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lehmann, R. (1909). Friedrich Paulsen. *Educational Review*, 37 (2), S. 188–196.
- Lemercier, C. (2009). *Formal Network Methods in History: Why and How?* Verfügbar unter <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00521527/fr/> [18.03.2012]
- Lewald, T. (Hrsg.). (1904). *Weltausstellung in St. Louis 1904. Amtlicher Katalog der Ausstellung des Deutschen Reichs*. Berlin: Stilke.
- Lexis, W. (Hrsg.). (1893). *Die Deutschen Universitäten. Für die Universitätsausstellung in Chicago 1893* (2 Bände). Berlin: A. Asher & Co.
- Lexis, W. (1904a). *A General View of the History and Organisation of Public Education in the German Empire*. Berlin: A. Asher & Co.
- Lexis, W. (Hrsg.). (1904b). *Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Aus Anlaß der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner* (4 Bände). Berlin: A. Asher & Co.
- Lin, N., Cook, K. S. & Burt, R. S. (Hrsg.). (2001). *Social Capital. Theory and Research*. New York: Aldine Transaction.
- Lingelbach, G. (2003). *Klio macht Karriere. Die Institutionalisierung der Geschichtswissenschaft in Frankreich und den USA in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Lingelbach, G. (2006). Der amerikanische und der französische Blick auf die deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert. In E. Fuchs (Hrsg.), *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen* (S. 61–86). Würzburg: Ergon.
- Link, H. (1976). *Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lipp, C. (2003). Struktur, Interaktion, räumliche Muster. Netzwerkanalyse als analytische Methode und Darstellungsmittel sozialer Komplexität. In S. Götsch (Hrsg.), *Komplexe Welt. Kulturelle Ordnungssysteme als Orientierung* (Verhandlungen des 33. DGV-Kongress Jena 2001, S. 49–63). Münster: Waxmann.
- Lizardo, O. (2006). How Cultural Tastes Shape Personal Networks. *American Sociological Review*, 71 (5), S. 778–807.
- Lobies, J.-P. (Hrsg.). (1985). Cell, George. In ders. (Hrsg.), *Index bio-bibliographicus notorum hominum* (Band 34, S. 263). Osnabrück: Biblio-Verlag.
- Lobies, J.-P. (Hrsg.). (1995). Fitch, Florence Mary. In ders. (Hrsg.), *Index bio-bibliographicus notorum hominum* (Band 72, S. 303). Osnabrück: Biblio-Verlag.
- Lorenz, T. (1907). *Die englische Presse*. Halle an der Saale: Gebauer-Schwetschke.
- Lorenz, T. (1909). Das Verhältnis des Pragmatismus zu Kant. In *Kantstudien*, 14, S. 8–44.
- Lorenz, T. (1910). Paulsen, Friedrich. In A. Bettelheim (Hrsg.), *Biographisches Jahrbuch und Deutscher Nekrolog* (Band 13, S. 244–265). Berlin: Georg Reimer.
- Lorenz, T. (1935). An Untrammelled Mind – Friedrich Paulsen. *American Scholar*, 4, S. 160–174.
- Lorenz, T. & Kabitz, W. (1908). The late Professor Friedrich Paulsen. Letter referring to Mr. William Harbutt Dawson's notice of Professor Paulsen, which appeared in The Times August 22. *Times vom 22.08.1908* (38732), S. 11.
- Löser, P. & Strupp, C. (Hrsg.). (2005). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Universität der Gelehrten – Universität der Experten. Adaptionen deutscher Wissenschaft in den USA des neunzehnten Jahrhunderts* (S. 7–30). Stuttgart: Franz Steiner.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lüsebrink, H.-J. (1997). „Bestseller-Transfer“ – Struktur und Rezeption der Übersetzungen Voltaires und Raynals im deutschen Sprach- und Kulturraum des 18. Jahrhunderts. In H.-J. Lüsebrink & R. Reichardt (Hrsg.), *Kulturtransfer im Epochenumbruch. Frankreich – Deutschland 1770 bis 1815* (Band 2, S. 731–757). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Lüth, C. (2007). Wilhelm von Humboldts Netzwerk mit Intellektuellen und Politikern in Paris: Annäherung und Distanz. *Paedagogica Historica*, 43 (2), S. 257–270.

Lützel, P. M. (2005). The St. Louis World's Fair of 1904 as a Site of Cultural Transfer: German and German-American Participation. In L. Tatlock & M. Erlin (Hrsg.), *German Culture in Nineteenth-Century America. Reception, Adaptation, Transformation* (S. 59–86). Rochester, NY: Camden House.

M

Marrin, A. (1976). *Nicholas Murray Butler*. Boston: Twayne Publishers.

Mattenklott, G., Schlaffer, H. & Schlaffer, H. (Hrsg.). (1989). *Deutsche Briefe. 1750–1950* (2. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.

Mauch, C. & Patel, K. K. (Hrsg.). (2008). *Wettlauf um die Moderne. Die USA und Deutschland 1890 bis heute*. München: Pantheon.

Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 2 (1), Artikel 6. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2111> [15.01.2012]

McCormick, J. (2003). *George Santayana. A Biography*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*. New York: Routledge.

McInerney, P. M. (1989). *A Historical Study in Educational Journalism: The Educational Review, 1891–1919*. Dissertation, Marquette University.

McNeill, J. R. & McNeill, W. H. (2003). *The Human Web. A Bird's-Eye View of World History*. New York: Norton.

McPherson, M. J., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, S. 415–444.

Miller, E. De Moss (1899). *Spencers Versöhnung des Egoismus und Altruismus* (Inaugural Dissertation). Berlin: Preuss.

Mitchell, J. C. (1969). The Concept and Use of Social Networks. In ders. (Hrsg.), *Social Networks in Urban Situations. Analyses of Personal Relationships in Central African Towns* (S. 1–50). Manchester: University Press.

Meurer, B. (2010). *Marianne Weber. Leben und Werk*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Meyer, G. (1904). Das Deutsche Haus. In T. Lewald (Hrsg.), *Weltausstellung in St. Louis 1904. Amtlicher Katalog der Ausstellung des Deutschen Reichs* (S. 101–111). Berlin: Stilke.

Middell, M. (2007). Kulturtransfer und transnationale Geschichte. In ders. (Hrsg.), *Dimensionen der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte. Festschrift für Hannes Siegrist zum 60. Geburtstag* (S. 49–69). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Middell, M. (2000). Kulturtransfer und historische Komparatistik – Thesen zu ihrem Verhältnis. *Comparativ*, 10 (1), S. 7–41.

Mittag, J. & Unfried, B. (2008). Transnationale Netzwerke – Annäherungen an ein Medium des Transfers und der Machtausübung. In B. Unfried, J. Mittag & M. van der Linden (Hrsg.), *Transnationale Netzwerke im 20. Jahrhundert. Historische Erkundungen zu Ideen und Praktiken, Individuen und Organisationen* (S. 9–25). Leipzig: AVA-Akademische Verlagsanstalt.

Moore, G. (1990). Structural Determinants of Men's and Women's Personal Networks. *American Sociological Review*, 55 (5), S. 415–444.

Mott, F. L. (1957). *A History of American Magazines 1885–1905*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Müller, R. A. (2000). Vom Ideal der Humboldt-Universität zur Praxis des wissenschaftlichen Großbetriebes. In F. Bosbach, W. Filmer-Sankey & H. Hiery (Hrsg.), *Prinz Albert und die Entwicklung der Bildung in England und Deutschland im 19. Jahrhundert* (S. 129–143). München: Saur.

Münch, W. (1908). Friedrich Paulsen zum Gedächtnis. *Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand*, 16 (33), S. 339–341.

Münsterberg, H. (1904). *Die Amerikaner* (2 Bände). Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn.

Münsterberg, H. (1911). *Das Studium der Amerikaner an deutschen Hochschulen* (Als Manuskript gedruckt und vertraulich überreicht vom Amerika-Institut). Berlin: Amerika-Institut.

N

National Education Association (Hrsg.). (1907). *Fiftieth Anniversary Volume 1857–1906*. Winona, MN: University of Chicago Press.

National Union Catalog. Pre-1956 Imprints. A Cumulative Author List representing Library of Congress printed Cards and Titles reported by other American Libraries. (1968). (Band 445). Washington, DC: LoC.

Neurath, W. (2008): Neue Perspektiven für die Geschichtswissenschaft durch Soziale Netzwerkanalyse (SNA). *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften: ÖZG*, 19 (4), S. 140–153.

Neurath, W. & Krempel, L. (2008). Geschichtswissenschaft und Netzwerkanalyse: Potenziale und Beispiele. In B. Unfried, J. Mittag & M. van der Linden (Hrsg.), *Transnationale Netzwerke im 20. Jahrhundert. Historische Erkundungen zu Ideen und Praktiken, Individuen und Organisationen* (S. 59–79). Leipzig: AVA-Akademische Verlagsanstalt.

New York Times (11.03.1895). *New Publications. Universities in Germany*. Verfügbar unter <http://query.nytimes.com/mem/archive-free/pdf?res=9B02E1D81130E333A25752C1A9659C94649ED7CF> [12.03.2012]

New York Times (20.06.1905). *Germany and England*. Verfügbar unter <http://query.nytimes.com/mem/archive-free/pdf?res=990CE3D9113BE631A25753C2A9609C946497D6CF> [12.03.2012]

New York Times (18.12.1905). *Seeking British Friendship. Meeting in Berlin in Favor of an Anglo-German Entente*. Verfügbar unter <http://query.nytimes.com/mem/archive-free/pdf?res=9C0CEEDB143DE733A2575BC1A9649D946497D6CF> [12.03.2012]

Nolde, D. & Opitz-Belakhal, C. (2008). Kulturtransfer über Familienbeziehungen. Einige einführende Überlegungen. In dies. (Hrsg.), *Grenzüberschreitende Familienbeziehungen. Akteure und Medien des Kulturtransfers in der Frühen Neuzeit* (S. 1–14). Köln: Böhlau.

Nooy, W. de, Mrvar, A. & Batagelj, V. (2009). *Exploratory Social Network Analysis with Pajek* (7. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.

O

Oelkers, J. (2005). Pragmatismus und Pädagogik: Zur Geschichte der demokratischen Erziehungstheorie. In J. Oelkers, K. Czerwenka & M. Wellenreuther (Hrsg.), *Erziehen – Lehren – Lernen. Zu Kontinuitäten, Brüchen und Neuorientierung im pädagogischen Denken* (S. 7–50). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Oelkers, J. (2006). Die Internationalisierung der pädagogischen Theoriebildung. In E. Fuchs (Hrsg.), *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen* (S. 29–43). Würzburg: Ergon.

Oelkers, J. (2007). *Anmerkungen zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Vortrag anlässlich der Feier zur hundertjährigen Gründung des Pädagogischen Instituts Freiburg am 9. November 2007 in Freiburg*. Verfügbar unter http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1012/Wuppertal.pdf [18.03.2012]

O'Rourke, K. H. & Williamson, J. G. (1999). *Globalization and History. The Evolution of Nineteenth-Century Atlantic Economy*. Cambridge, MA: MIT Press Books.

Osterhammel, J. (2001). Transnationale Gesellschaftsgeschichte: Erweiterung oder Alternative? *Geschichte und Gesellschaft*, 27, S. 464–479.

Osterhammel, J. (2010). *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. Bonn: BpB, Bundeszentrale für Politische Bildung.

P

Padgett, J. F. & Ansell C. K. (1993). Robust Action and the Rise of the Medici, 1400–1434. *American Journal of Sociology*, 98 (6), S. 1259–1319.

Paletschek, S. (2001). Deutsche Universitäten im 19. Jahrhundert. In R. C. Schwings (Hrsg.), *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 75–104). Basel: Schwabe & Co. AG.

Pappi, F. U. (1987). Die Netzwerkanalyse aus soziologischer Perspektive. In ders. (Hrsg.), *Methoden der Netzwerkanalyse* (S. 11–37). München: Oldenbourg.

Paulmann, J. (1998). Internationaler Vergleich und interkultureller Transfer. Zwei Forschungsansätze zur europäischen Geschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts. *Historische Zeitschrift*, 267, S. 649–685.

Paulmann, J. (2004). Grenzüberschreitungen und Grenzräume. Überlegungen zur Geschichte transnationaler Beziehungen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die Zeitgeschichte. Gerhard A. Ritter zum 75. Geburtstag. In E. Conze, U. Lappenküper & G. Müller (Hrsg.), *Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin* (S. 169–196). Köln: Böhlau.

Paulsen, F. (1875). *Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantischen Erkenntnistheorie*. Leipzig: Fues.

Paulsen, F. (1881). Was uns Kant sein kann? Eine Betrachtung zum Jubeljahr der Kritik der reinen Vernunft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie*, 5 (1), S. 1–96.

Paulsen, F. (1885). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart: Mit besonderer Rücksicht auf den Klassischen Unterricht*. Leipzig: Veit.

Paulsen, F. (1889). *System der Ethik mit einem Umriss der Staats- und Gesellschaftslehre*. Berlin: W. Hertz.

Paulsen, F. (1892). *Einleitung in die Philosophie*. Berlin: Besser.

- Paulsen, F. (1893). Wesen und geschichtliche Entwicklung der Deutschen Universitäten. In W. Lexis (Hrsg.), *Die Deutschen Universitäten. Band 1. Für die Universitätsausstellung in Chicago 1893 unter Mitwirkung zahlreicher Universitätslehrer* (S. 3–114). Berlin: A. Asher & Co.
- Paulsen, F. (1894a). Die deutsche Universität als Unterrichtsanstalt und als Werkstätte der wissenschaftlichen Forschung. *Deutsche Rundschau*, 20 (12), S. 341–367.
- Paulsen, F. (1894b). The University as a Scientific Workshop. *Popular Science Monthly*, 46, S. 170–183.
- Paulsen, F. (1895a). *Introduction to Philosophy* (First American Edition from the Third German Edition. Translated by Frank Thilly). New York: Henry Holt & Co.
- Paulsen, F. (1895b). *The German Universities: Their Character and Historical Development* (Authorized Translation by Edward Delavan Perry). New York: Macmillan & Co.
- Paulsen, F. (1896). *System der Ethik mit einem Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre* (2 Bände, 4. und vermehrte Auflage,). Berlin: Verlag von Wilhelm Hertz.
- Paulsen, F. (1896/97). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (2 Bände, 2., umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage). Leipzig: Veit.
- Paulsen, F. (1897a). The Evolution of the Educational Ideal I. *Forum*, 23 (5), S. 598–608.
- Paulsen, F. (1897b). The Evolution of the Educational Ideal II. *Forum*, 23 (6), S. 672–685.
- Paulsen, F. (1898a). Examinations. *Educational Review*, 16 (9), S. 166–176.
- Paulsen, F. (1898b). *Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre*. Stuttgart: Frommann.
- Paulsen, F. (1899a). *A System of Ethics* (Transl. from the 4th German edition by Frank Thilly). New York: Scribner.
- Paulsen, F. (1899b). Changes of the Teaching of Latin in Germany. *Educational Review* 11 (1), S. 332–343.
- Paulsen, F. (1899c). Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung. In ders. (1912), *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (S. 224–246). Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1900a). Die Akademie der Wissenschaften zu Berlin in zwei Jahrhunderten. *Preußische Jahrbücher*, 99 (3), S. 410–453.

- Paulsen, F. (1900b). *Schopenhauer, Hamlet, Mephistopheles. Drei Aufsätze zur Naturgeschichte des Pessimismus*. Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1901). *Philosophia militans. Gegen Klerikalismus und Naturalismus*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Paulsen, F. (1902a). *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: A. Asher & Co.
- Paulsen, F. (1902b). *Immanuel Kant. His Life and Doctrine* (Translated from the Revised German Edition by E. Creighton and Albert Lefevre). New York: Scribner.
- Paulsen, F. (1903a). Aufklärung u. Aufklärungspädagogik. In W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. (Band 1, 2. Auflage, S. 305–317). Langensalza: Beyer.
- Paulsen, F. (1903b). Bildung. In W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (Band 1, 2. Auflage, S. 658–670). Langensalza: Beyer.
- Paulsen, F. (1903c). Deutsche Bildung – Menschheitsbildung. In ders. (1912), *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (S. 349–358). Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1903d). Deutschland und Amerika. *Vossische Zeitung vom 15.04.1903* (174).
- Paulsen, F. (1904a). *Introduction to Philosophy* (Second American Edition from the Third German Edition. Translated by Frank Thilly). New York: Henry Holt & Co.
- Paulsen, F. (1904b). Überblick über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Universitäten mit besonderer Rücksicht auf ihr Verhältnis zur Wissenschaft. In W. Lexis (Hrsg.), *Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Aus Anlaß der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner* (Band 1, S. 3–38). Berlin: A. Asher & Co.
- Paulsen, F. (1904c). Einleitung. In Allgemeiner Deutscher Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande (Hrsg.), *Handbuch des Deutschtums im Auslande nebst einem Adressbuch der deutschen Auslandschulen* (S. 1–6). Berlin: Reimer.
- Paulsen, F. (1905a). Das Kartell zwischen deutschen und amerikanischen Universitäten. *Nationalzeitung vom 14.02.1905*, 102.
- Paulsen, F. (1905b). Deutschland und England. In ders., *Zur Ethik und Politik. Gesammelte Vorträge und Aufsätze* (S. 109–118). Berlin: H. Neelmeyer.
- Paulsen, F. (1906a). *Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung*. Leipzig: Teubner.

- Paulsen, F. (1906b). Das moderne Bildungswesen. In P. Hinneberg (Hrsg.), *Die Kultur der Gegenwart, ihre Entwicklung und ihre Ziele* (Teil I, Abteilung I: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart, S. 54–86). Berlin: Teubner.
- Paulsen, F. (1906c). Die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung. In P. Hinneberg (Hrsg.), *Die Kultur der Gegenwart, ihre Entwicklung und ihre Ziele* (Teil I, Abteilung I: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart, S. 284–311). Berlin: Teubner.
- Paulsen, F. (1906d). Lehrstühle für Pädagogik. In ders. (1912), *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (S. 454–464). Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1906e). *The German Universities and University Study* (Authorized Translation by Frank Thilly and William W. Elwang). New York: Scribner.
- Paulsen, F. (1906f). The Village and the Village School. *Educational Review*, 32 (12), S. 445–452.
- Paulsen, F. (1907a). Deutsche und englische Presse. *Neue Freie Presse vom 06.09.1907* (15460), S. 1–2.
- Paulsen, F. (1907b). *Friedrich Althoff* (Sonderabdruck aus der Internationalen Wochenschrift vom 02. November 1907). Berlin: Schort.
- Paulsen, F. (1907c). Humanistic vs. Realistic Education. *Educational Review*, 33 (1), S. 45–63.
- Paulsen, F. (1907d). Notre Enquête sur le Rapprochement Franco-Allemand. *La Paix par le Droit*, 2 (vom 17.02.1907), S. 41–43.
- Paulsen, F. (1907e). The Modern System of Higher Education for Women in Prussia. In National Education Association (Hrsg.), *Fiftieth Anniversary Volume 1857–1906* (S. 395–408). Winona, MN: University of Chicago Press.
- Paulsen, F. (1907f). The Past and the Future of German Education. In National Education Association (Hrsg.), *Fiftieth Anniversary Volume 1857–1906* (S. 430–445). Winona, MN: University of Chicago Press.
- Paulsen, F. (1908a). Das aggressive Element in der europäischen Politik. *Neue Freie Presse vom 01.07.1908* (15754).
- Paulsen, F. (1908b). Die Frau im Recht der Vergangenheit und der Zukunft (Marianne Weber, Ehefrau und Mutter in der Rechtsentwicklung, Tübingen 1907). *Preußische Jahrbücher*, 132 (3), S. 396–413.

- Paulsen, F. (1908c). Die Zukunftsaufgaben der Philosophie. In P. Hinneberg (Hrsg.), *Die Kultur der Gegenwart* (Teil I, Abteilung VI: Systematische Philosophie, 2., durchgesehene Auflage, S. 391–424). Berlin: Teubner.
- Paulsen, F. (1908d). Ethik. In P. Hinneberg (Hrsg.), *Die Kultur der Gegenwart* (Teil I, Abteilung VI: Systematische Philosophie, 2., durchgesehene Auflage, S. 283–313). Berlin: Teubner.
- Paulsen, F. (1908e). *German Education. Past and Present* (Translated by T. Lorenz). New York: Scribner.
- Paulsen, F. (1908f). *Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit*. Berlin: Reuther und Reichard.
- Paulsen, F. (1908g). Old and New Fashioned Notions about Education. *Educational Review*, 35 (5), S. 476–485.
- Paulsen, F. (1909a). *Aus meinem Leben*. Jena: Diederichs.
- Paulsen, F. (1909b). Recent Movements in the Teaching Corps of German Universities. *Educational Review*, 37 (5), S. 482–491.
- Paulsen, F. (1909c). *Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands. Gesammelte Aufsätze*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Paulsen, F. (1911). *Pädagogik* (Herausgegeben von Willy Kabitz). Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1912). *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (Herausgegeben und eingeleitet von Eduard Spranger). Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1919/21). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* (Hrsg. und in einem Anhang fortgesetzt von Rudolf Lehmann, 2 Bände, 3. erweiterte Auflage). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Paulsen, F. (1929). *Einleitung in die Philosophie* (41. Auflage). Stuttgart: Cotta.
- Paulsen, F. (1938). *An Autobiography* (Transl. and ed. by Theodor Lorenz. With a Foreword by Nicholas Murray Butler). New York: Columbia University Press.
- Paulsen, F. (2008). *Aus meinem Leben* (Hrsg. von Dieter Lohmeier und Thomas Steensen). Bräist: Nordfriisk Instituut.
- Paulsen, F. & Tönnies, F. (1961). *Briefwechsel 1876–1908* (Hrsg. von Olaf Klose, Eduard Georg Jacoby und Irma Fischer). Kiel: Hirt.

- Paulsen, F. (1960). *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen* (Besorgt von Clemens Menze). Paderborn: Schöningh.
- Paulus, S. (2010). *Vorbild USA? Amerikanisierung von Universität und Wissenschaft in Westdeutschland 1945–1976*. München: Oldenbourg.
- Peabody, F. G. (1907). The Expansion of Religion. In H. J. Rogers (Hrsg.), *Congress of Arts and Science. Universal Exposition, St. Louis 1904* (Volume VIII. Education. Religion, S. 256–267). Boston: Houghton, Mifflin and Co.
- Pelizäus-Hoffmeister, H. (2006). Zur Bedeutung sozialer Netzwerke für die Konstruktion biographischer Sicherheit. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 441–464). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Perry, E. D. (1907). Present Problems of the University. In H. J. Rogers (Hrsg.), *Congress of Arts and Science. Universal Exposition, St. Louis 1904* (Volume VIII. Education. Religion, S. 159–175). Boston: Houghton, Mifflin and Co.
- Perry, E. D. (1894). The Universities of Germany. *Educational Review*, 7 (3), S. 209–231.
- Pfeffer, J. (2008). *Visualisierung sozialer Netzwerke*. Verfügbar unter <http://www.zweipunktnull.at/science/Pfeffer-Visualisierung%20Sozialer%20Netzwerke.pdf> [18.03.2012]
- Pfetsch, F. R. (1974). *Zur Entwicklung der Wissenschaftspolitik in Deutschland, 1750–1914*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Phillips, D. (2004). Toward a Theory of Policy Attraction in Education. In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 54–67). New York: Teachers College Press.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. *Comparative Education*, 39 (4), S. 451–461.
- Phillips, D. & Ochs, K. (Hrsg.). (2004). *Educational Policy Borrowing. Historical Perspectives*. Oxford: Symposium Books.
- Pieper, A. (1912). Bibliographie der Schriften Friedrich Paulsens. In F. Paulsen, *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (S. 683–711). Stuttgart: Cotta.
- Pohl, H.-A. (1989). Die Weltausstellungen im 19. Jahrhundert und die Nichtbeteiligung Deutschlands in den Jahren 1787 und 1899. Zum Problem der Ideologisierung der außenpolitischen Beziehungen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Mitteilungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung, M I Ö G*, 97 (3/4), S. 381–425.

Pommerin, R. (1986). *Der Kaiser und Amerika. Die USA in der Politik der Reichsleitung 1890–1917*. Köln: Böhlau.

Priem, K. (2000). *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903–1924)*. Köln: Böhlau.

Prondczynsky, A. von (1998). Die Position Wilhelm Reins in den Diskussionen um die Einrichtung pädagogischer Universitätsprofessuren. In R. Coriand & M. Winkler (Hrsg.), *Herbartianismus – Die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Prondczynsky, A. von (2006): Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung – Zum Wandel der Bildungssemantik. *Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 2, S. 7–33.

R

Raab, J. (2005). More than Just a Metaphor: The Network Concept and Its Potential in Holocaust Research. In G. D. Feldman & W. Seibel (Hrsg.), *Networks of Nazi Persecution. Bureaucracy, Business, and the Organization of the Holocaust* (S. 321–339). New York: Berghen Books.

Rehrl, M. & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (2), S. 243–264.

Reinhard, W. (1979). *Freunde und Kreaturen. „Verflechtung“ als Konzept zur Erforschung historischer Führungsgruppen. Römische Oligarchie um 1600*. München: Vögel.

Reinhard, W. (2004). *Römische Mikropolitik unter Papst Paul V. Borghese (1605–1621) zwischen Spanien, Neapel, Mailand und Genua*. Tübingen: Niemeyer.

Report of the Commissioner of Education for the Year 1891–1892. (1894). (Volume 1. Containing Part 1). Washington: Government Printing Office.

Ressler, P. (2010). *Nonprofit-Marketing im Schulbereich. Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Riou, J., Böhme, H. & Barkhoff, J. (2004). Vorwort. In J. Barkhoff, H. Böhme & J. Riou (Hrsg.), *Netzwerke. Eine Kulturtechnik der Moderne* (S. 7–16.) Köln: Böhlau.

Ritter, G. A. (1981). Internationale Wissenschaftsbeziehungen und auswärtige Kulturpolitik im deutschen Kaiserreich. *Zeitschrift für Kultur-Austausch*, 31, S. 5–16.

Rodgers, D. T. (1998). *Atlantic Crossings. Social Politics in a Progressive Age*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Rogers, H. J. (Hrsg.). (1907). *Congress of Arts and Science. Universal Exposition, St. Louis 1904* (Volume VIII. Education. Religion). Boston: Houghton, Mifflin and Co.

Röhrs, H. (1996). Der Einfluß der klassischen deutschen Universitätsidee auf die Higher Education in Amerika (1995). In ders. (Hrsg.), *Bildungsreformen und Reformbestrebungen in den USA* (S. 7–118). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Rössel, J. (2005). *Plurale Sozialstrukturanalyse. Eine handlungstheoretische Rekonstruktion der Grundbegriffe der Sozialstrukturanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Roldán, V. E. & Schupp, T. (2005). Bridges over the Atlantic: A Network Analysis of the Introduction of the Monitorial System of Education in Early-Independent Spanish America. In J. Schriewer & M. Caruso (Hrsg.), *Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung* (= *Comparativ* 15 (1), S. 58–93). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Rollmann, H. (1993). “Meet me in St. Louis”. Troeltsch and Weber in America. In H. Lehmann (Hrsg.), *Weber’s Protestant Ethic. Origins, Evidence, Context* (S. 357–383). Washington, DC: Cambridge University Press.

Rosenthal, M. (2006). *Nicholas Miraculous. The Amazing Career of the Redoubtable Dr. Nicholas Murray Butler*. New York: Farrar Straus and Giroux.

Roth, G. (1987). *Politische Herrschaft und persönliche Freiheit. Heidelberger Max Weber-Vorlesungen 1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Royce, J. (1891). Is there a Science in Education? *Educational Review*, 1, S. 15–25, S. 121–132.

Russell, J. E. (1899). *German Higher Schools. The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*. New York: Longmans, Green and Co.

S

Sacher, W. (1988). *Eduard Spranger 1902–1933. Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sachse, A. (1928). *Friedrich Althoff und sein Werk*. Berlin: Mittler.

Sammons, J. L. (2009). *Kuno Francke’s Edition of the German Classics (1913–1915)*. New York: Peter Lang.

Schmid, I. (2004). Briefe. In F. Beck & E. Henning (Hrsg.), *Die archivalischen Quellen. Mit einer Einführung in die historischen Hilfswissenschaften* (4., durchgesehene Auflage, S. 111–118). Köln: Böhlau.

- Schmidt, A. (1997). *Reisen in die Moderne. Der Amerika-Diskurs des deutschen Bürgertums vor dem Ersten Weltkrieg im europäischen Vergleich*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schmidt, F. (Hrsg.). (1956). *Deutsche Bildungsarbeit im Auslande nach dem Ersten und Zweiten Weltkrieg*. Braunschweig: Westermann.
- Schmidt, F. & Boelitz, O. (1927/28). *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt* (2 Bände). Langensalza: Beltz.
- Schmitt, H., Lindemann-Stark, A. & Losfeld, C. (Hrsg.). (2007). *Briefe von und an Joachim Heinrich Campe* (Band 2: Briefe von 1789–1814). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Schmoltdt, B. (1980). *Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900–1930): Eine Studie zum Verhältnis von Bildungstheorie und Unterrichtspraxis zwischen Paulsen und Richert*. Weinheim: Beltz.
- Schneider, H. W. (1957). *Geschichte der amerikanischen Philosophie*. Hamburg: Meiner.
- Schöck-Quinteros, E. & Dickmann, E. (Hrsg.). (2000). *Barrieren und Karrieren. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland*. Berlin: Trafo.
- Schriewer, J. (1990). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts. In ders. (Hrsg.), *Theories and Methods in Comparative Education* (S. 25–83). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, Jürgen (1994). *Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft. Antrittsvorlesung. 07. Dezember 1992*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV (Öffentliche Vorlesungen / Humboldt-Universität zu Berlin, 34). Verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/schriewer-juergen/PDF/Schriewer.pdf> [25.02.2012]
- Schriewer, J. (2002). Internationalisierung der Bildungsforschung und nationale Reflexionstraditionen. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Science(s) et l'éducation 19^e–20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswissenschaft(en) 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (S. 507–527). Bern: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2003). Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 9–52). Frankfurt am Main: Campus.
- Schriewer, J. & Caruso, M. (2005). Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung. In dies. (Hrsg.), *Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung* (S. 7–30). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

- Schulte-Hubbert, B. (1913). *Die Philosophie von Friedrich Paulsen. Ein Beitrag zur Kritik der modernen Philosophie*. Bunzlau in Schlesien: Fernbach.
- Schultze, W. (2010). Der Nachlass Friedrich Paulsens – ein Steinbruch der Forschung. In T. Steensen (Hrsg.), *Friedrich Paulsen. Weg, Werk und Wirkung eines Gelehrten aus Nordfriesland* (S. 205–208). Husum: Husum-Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Schulz, M. (2004). Netzwerke und Normen in der internationalen Geschichte. Überlegungen zur Einführung. In *historicum.net*. Verfügbar unter http://www.historicum.net/no_cache/persistent/artikel/3993/ [23.02.2012]
- Schweizer, T. (1988): Netzwerkanalyse als moderne Strukturanalyse. In ders. (Hrsg.), *Netzwerkanalyse. Ethnologische Perspektiven* (S. 1–32). Berlin: Dietrich Reimer.
- Schwellenbach, R. (1911). *Das Gottesproblem in der Philosophie Friedrich Paulsens und sein Zusammenhang mit dem Gottesbegriff Spinozas*. Berlin: Blankenfeldt.
- Scott, J. (1991). *Social Network Analysis. A Handbook*. London: Sage Publications.
- Seibel, W. & Raab, J. (2003). Verfolgungsnetzwerke. Zur Messung von Arbeitsteilung und Machtdifferenzierung in den Verfolgungsapparaten des Holocaust. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55 (2), S. 197–230.
- Siebe, D. (2006). Studierende aus Ungarn an den Universitäten Berlin und Heidelberg zwischen 1870 und 1932/33. In M. Fata & G. Kurucz (Hrsg.), *Peregrinatio Hungarica. Studenten aus Ungarn an deutschen und österreichischen Hochschulen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert* (S. 409–436). Stuttgart: Franz Steiner.
- Shaw, A. W. (1894). Friedrich Paulsen. *Educational Review*, 8 (11), S. 363–373.
- Simmel, G. ([1908] 1999). Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. In O. Rammstedt (Hrsg.), *Georg Simmel Gesamtausgabe* (Band 11, 3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Speck, J. (1926). *Friedrich Paulsen. Sein Leben und sein Werk*. Langensalza: Beltz.
- Spranger, E. (1912). Einleitung. In F. Paulsen, *Gesammelte pädagogische Abhandlungen* (S. IX–XXXV). Stuttgart: Cotta.
- Spranger, E. (1965). Mein Lehrer Friedrich Paulsen. In ders. (Hrsg.), *Vom pädagogischen Genius. Lebensbilder und Grundgedanken großer Erzieher* (S. 243–246). Darmstadt: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1923). Kulturpolitik. In P. Herre (Hrsg.), *Politisches Handwörterbuch* (Band 1, S. 1087–1089). Leipzig: Koehler.

Steensen, T. (Hrsg.). (2010). *Friedrich Paulsen. Weg, Werk und Wirkung eines Gelehrten aus Nordfriesland*. Husum: Husum-Druck- und Verlagsgesellschaft.

Steiner-Khamsi, G. (2003). Vergleich und Subtraktion: Das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften* (S. 369–397). Frankfurt am Main: Campus.

Steinhausen, G. ([1889/91] 1968). *Geschichte des deutschen Briefes. Zur Kulturgeschichte des deutschen Volkes* (2. Auflage, unveränderter Nachdruck der 1. Auflage von 1889 und 1891). Dublin: Weidmann.

Stegbauer, C. (Hrsg.). (2008a). *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stegbauer, C. (2008b). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Einige Anmerkungen zu einem neuen Paradigma. In ders. (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (S. 11–19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stegbauer, C. (2008c). Weak and Strong Ties. In ders. (Hrsg.), *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften* (S. 105–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stichweh, R. (1999). Zur Soziologie wissenschaftlicher Schulen. In W. Bleek & H. J. Lietzmann (Hrsg.), *Schulen der deutschen Politikwissenschaft* (S. 19–32). Opladen: Leske + Budrich.

Stratilesco, E. (1903). *Die physiologische Grundlage des Seelenlebens bei Fechner und Lotze* (Inaugural Dissertation). Berlin: G. Schade.

Stuber, M., Hächler, S. & Steinke, H. (2005). Albrecht von Hallers Korrespondenznetz. Eine Gesamtanalyse. In M. Stuber, S. Hächler & L. Lienhard (Hrsg.), *Hallers Netz. Ein europäischer Gelehrtenbriefwechsel zur Zeit der Aufklärung* (S. 3–216). Basel: Schwabe.

Stuber, M., Hächler, S., Krempel, L. & Ruisinger, M. M. (2008). Exploration von Netzwerken durch Visualisierung. Die Korrespondenznetze von Banks, Haller, Heister, Linné, Rousseau, Trew und der Oekonomischen Gesellschaft Bern. In R. Dauser, S. Hächler, M. Kempe, F. Mauelshagen & M. Stuber (Hrsg.), *Wissen im Netz. Botanik und Pflanzentransfer in europäischen Korrespondenznetzen des 18. Jahrhunderts* (S. 347–374). Berlin: Akademie-Verlag.

Stüttgen, D. (1993). *Pädagogischer Humanismus und Realismus in der Darstellung Friedrich Paulsens*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.

Szögi, L. (2006). Studenten aus Ungarn und Siebenbürgen an den deutschen Universitäten. In M. Fata & G. Kurucz (Hrsg.), *Peregrinatio Hungarica. Studenten aus Ungarn an deutschen und österreichischen Hochschulen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert* (S. 387–408). Stuttgart: Franz Steiner.

Sybel, H. von (1874). Die deutschen und die auswärtigen Universitäten. Akademische Festrede. Bonn, 22. März 1868. In ders., *Vorträge und Aufsätze* (S. 37–55). Berlin: A. Hofmann & Co.

T

Tenorth, H.-E. (1991). Eduard Spranger. In B. Schmoldt (Hrsg.), *Berliner Pädagogen. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart* (S. 195–214). Baltmannsweiler: Schneider.

Tenorth, H.-E. (1997). Rezeption und Transformation in der Deutschen Pädagogik. Über Offenheit und Geschlossenheit einer pädagogischen Kultur. In E. Lechner (Hrsg.), *Pädagogische Grenzgänge in Europa* (S. 209–230). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tenorth, H.-E. (1998). Geschichte der Erziehungswissenschaft: Konstruktion einer Chimäre oder Geschichte einer erstaunlichen Karriere? In P. Drewek & C. Lüth (Hrsg.), *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'Education* (S. 3–20). Gent: C.S.H.P.

Tenorth, H.-E. (2009). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Auflage, S. 135–153). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tenorth, H.-E. (2010). Paulsen als Historiker der Erziehung und seine Stellung an der Berliner Universität. In T. Steensen (Hrsg.), *Friedrich Paulsen. Weg, Werk und Wirkung eines Gelehrten aus Nordfriesland* (S. 43–58). Husum: Husum-Druck- und Verlagsgesellschaft.

Thilly, F. (1902). Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. *Science*, 16 (vom 05.09.1902), S. 381–383.

Thilly, F. (1906). Preface. In F. Paulsen, *The German Universities and University Study* (S. vf–viii). New York: Scribner.

Thilly, F. (1908a). Friedrich Paulsen. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 5, S. 505–508.

Thilly, F. (1908b). Paulsen on Modern Education. *Educational Review*, 36 (12), S. 458–470.

Thilly, F. (1909). Friedrich Paulsen's Ethical Work and Influence. *International Journal of Ethics*, 19, S. 141–155.

Thwing, C. F. (1928). *The American and the German University. One Hundred Years of History*. New York: Macmillan & Co.

Trezzini, B. (1998). Theoretische Aspekte der sozialwissenschaftlichen Netzwerkanalyse. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 24 (3), S. 511–544.

Tröhler, D. (2006). The Formation and Function of Histories of Education in Continental Teacher Education Curricula. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies* 2. Verfügbar unter <http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/vol2.cfm> [14.03.2012]

Tröhler, D. (2001). Historiographische Herausforderungen der Bildungsgeschichte. *Bildungsgeschichte IJHE*, 1 (1), S. 9–22.

Tröhler, D. & Biesta, G. (Hrsg.). (2008). *Philosophie der Erziehung von George Herbert Mead*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

U

Unfried, B., Mittag, J. & van der Linden, M. (Hrsg.). (2008). *Transnationale Netzwerke im 20. Jahrhundert. Historische Erkundungen zu Ideen und Praktiken, Individuen und Organisationen*. Leipzig: AVA-Akademische Verlagsanstalt.

Ungern-Sternberg, F. von (1994). *Kulturpolitik zwischen den Kontinenten. Deutschland und Amerika. Das Germanische Museum in Cambridge/Massachusetts*. Köln: Böhlau.

V

Vagts, A. (1935). *Deutschland und die Vereinigten Staaten in der Weltpolitik* (2 Bände). London: Lovat Dickson & Thompson Limited.

Veysey, L. R. (1974). *The Emergence of the American University* (3. Auflage). Chicago: University of Chicago Press.

Vom Brocke, B. (1981). Der deutsch-amerikanische Professorenaustausch: preußische Wissenschaftspolitik, internationale Wissenschaftsbeziehungen und die Anfänge einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik vor dem Ersten Weltkrieg. *Zeitschrift für Kultur-Austausch*, 31, S. 128–182.

Vom Brocke, B. (1991a). Friedrich Althoff: A Great Figure in Higher Education Policy in Germany. *Minerva*, 29 (3), S. 269–293.

Vom Brocke, B. (1991b). Internationale Wissenschaftsbeziehungen und die Anfänge einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik: Der Professorenaustausch mit Nordamerika. In ders. (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter. Das „System Althoff“ in historischer Perspektive* (S. 185–242). Hildesheim: A. Lax.

Vom Brocke, B. & Krüger, P. (Hrsg.). (1994). *Hochschulpolitik im Föderalismus. Die Protokolle der Hochschulkonferenzen der deutschen Bundesstaaten und Österreichs 1898 bis 1918*. Berlin: Akademie-Verlag.

Vom Brocke, B. (2010). Friedrich Paulsen, Friedrich Althoff und der Kultusbetrieb des Kaiserreichs. In T. Steensen (Hrsg.), *Friedrich Paulsen. Weg, Werk und Wirkung eines Gelehrten aus Nordfriesland* (S. 99–120). Husum: Husum-Druck- und Verlagsgesellschaft.

Vom Bruch, R. (1981). Gesellschaftliche Initiativen in den auswärtigen Kulturbeziehungen Deutschlands vor 1914. Der Beitrag des deutschen Bildungsbürgertums. *Zeitschrift für Kultur-Austausch*, 31, S. 43–67.

Vom Bruch, R. (2006). *Gelehrtenpolitik, Sozialwissenschaften und akademische Diskurse in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner.

W

Waetzoldt, S. (1894). Ausstellung des höheren Schulwesens und des gesamten Volksschulwesens. In *Amtlicher Bericht über die Weltausstellung in Chicago 1893* (Band 2, S. 951–968). Berlin: Reichsdruckerei.

Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis. Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Waterman, R. (1893a). Educational Exhibits at World Fairs since 1851. *Educational Review*, 5, S. 120–129.

Waterman, R. (1893b). International Educational Congresses of 1893. *Educational Review*, 6, S. 158–166.

Weber, K. (2004). *Deutsche Kaufleute im Atlantikhandel 1680–1830. Unternehmen und Familien in Hamburg, Cádiz und Bordeaux*. München: Beck.

Weber, W. E. J. (2008). Pikante Verhältnisse. Verflechtung und Netzwerk in der jüngeren historisch-kulturwissenschaftlichen Forschung. In R. Dauser, S. Hächler, M. Kempe, F. Mauelshagen & M. Stuber (Hrsg.), *Wissen im Netz. Botanik und Pflanzentransfer in europäischen Korrespondenznetzen des 18. Jahrhunderts* (S. 289–299). Berlin: Akademie-Verlag.

- Wehler, H.-U. (2006). Transnationale Geschichte – der neue Königsweg historischer Forschung? In G. Budde, S. Conrad & O. Janz (Hrsg.), *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien. Jürgen Kocka zum 65. Geburtstag* (S. 161–174). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weidenfeller, G. (1976). *VDA. Verein für das Deutschtum im Ausland. Allgemeiner Deutscher Schulverein (1881–1918). Ein Beitrag zur Geschichte zur Geschichte des deutschen Nationalismus und Imperialismus im Kaiserreich*. Bern: Peter Lang.
- Weiß, E. (1999). *Friedrich Paulsen und seine volksmonarchistisch-organizistische Pädagogik im zeitgenössischen Kontext. Studien zu einer kritischen Wirkungsgeschichte*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wellman, B. (1997). Structural Analysis. From Method and Metaphor to Theory. In B. Wellman & S. D. Berkowitz (Hrsg.), *Social structures. A Network Approach* (S. 19–61). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Wellman, B. (1979). The Community Question: The Intimate Networks of East Yorkers. *American Journal of Sociology*, 84 (5), S. 1201–1231.
- Werner, M. (1995). Maßstab der Untersuchungsebene. Zu einem Grundproblem der vergleichenden Kulturtransfer-Forschung. In L. Jordan & B. Kortländer (Hrsg.), *Nationale Grenzen und internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa* (S. 20–33). Tübingen: Niemeyer.
- Wetherell, C. (1998). Historical Social Network Analysis. *International Review of Social History*, 43 (6), S. 125–144.
- White, H. C. (1992). *Identity and Control. A Structural Theory of Social Action*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wilson, L. N. (1914). *G. Stanley Hall. A Sketch*. New York: G. E. Stechert & Co.
- Wörner, M. (2000). *Die Welt an einem Ort. Illustrierte Geschichte der Weltausstellungen*. Berlin: Dietrich Reimer.
- Wolf, C. (1996). *Gleich und gleich gesellt sich. Individuelle und strukturelle Einflüsse auf die Entstehung von Freundschaften*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Z

- Zens, M. (2001). Rezeptionsgeschichte und Wirkungsästhetik. In R. Baasner & M. Zens (Hrsg.), *Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Eine Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 179–190). Berlin: Erich Schmidt.

Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin & Projektgruppe Edition Frauenstudium (Hrsg.). (2010). *Störgröße ‚F‘. Frauenstudium und Wissenschaftlerinnenkarrieren an der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin – 1892 bis 1945. Eine kommentierte Aktenedition*. Berlin: trafo Wissenschaftsverlag.

Zimmermann, S. (2008). International – transnational: Forschungsfelder und Forschungsperspektiven. In B. Unfried, J. Mittag & M. van der Linden (Hrsg.), *Transnationale Netzwerke im 20. Jahrhundert. Historische Erkundungen zu Ideen und Praktiken, Individuen und Organisationen* (S. 27–46). Leipzig: AVA-Akademische Verlagsanstalt.

Zimmer-Müller, M. (2008). *Grenzenlose Pädagogen? Die Autoren des deutschen und amerikanischen pädagogischen Zeitschriftendiskurses 1890–1945*. Aachen: Shaker.

Zymek, B. (1975). *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952*. Ratingen: A. Henn.

Zymek, B. (1985). Bildungssystem und Bildungstheorie zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Friedrich Paulsen und Eduard Spranger. In F. Baumgart, K. Meyer-Drawe & B. Zymek (Hrsg.), *Emendatio rerum humanarum. Erziehung für eine demokratische Gesellschaft* (Festschrift für Klaus Schaller, S. 83–96). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zymek, B. (2000). Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext* (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42, S. 92–115). Weinheim: Beltz.

Zymek, B. & Zymek, R. (2004). Traditional – National – International: Explaining the Inconsistency of Educational Borrowers. In D. Phillips & K. Ochs (Hrsg.), *Educational Policy Borrowing. Historical Perspectives* (S. 25–35). Oxford: Symposium Books.

Internetquellen:

World Biographical Information System (WBIS). Verfügbar unter <http://db.saur.de/WBIS/login.jsf> [08.01.2012]

Florence, Mary Fitch. Verfügbar unter <http://www.oberlin.edu/archive/holdings/finding/RG30/SG37/biography.html> [03.03.2012]

WorldCat. Verfügbar unter <http://www.worldcat.org/> [15.12.2011]

geschichte. transnational. Fachforum zur Geschichte des kulturellen Transfers und der transnationalen Verflechtungen in Europa und der Welt. Verfügbar unter <http://geschichte-transnational.clio-online.net> [03.03.2012]

Tagung „Kooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive“ – Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE, 16. bis 18. September 2011. Verfügbar unter <http://web.fhnw.ch/plattformen/tagung-netzwerk/> [03.03.2012]

NodeXL. Network Graphs. Verfügbar unter <http://nodexl.codeplex.com/> Verfügbar unter [03.03.2012]

12 Anhang

Anhang A:	Status und ID der Netzwerkpartner (eigene Darstellung).....	387
Anhang B:	Hauptthemen der amerikanischen Korrespondenz (eigene Darstellung).....	394
Anhang C:	Amerikanische Studenten bei Paulsen 1875–1907 (eigene Darstellung).....	397
Anhang D:	Englischsprachige Bücher von Friedrich Paulsen (eigene Darstellung).....	402

Anhang A: Status und ID der Netzwerkpartner

Name, Vorname	Geburts- und Sterbejahr	Berufstatus bei Erstkontakt	Institution/ Ort bei Erstkontakt	Kontaktzeitraum	Alter bei Erstkontakt	Briefe an Paulsen	Vertex ID (Graphen)
Abercrombie, Daniel Webster	1853–1932	Schuldirektor/ Lehrer	Worcester Academy	1894	41	Keine	Abercrombie
Ahlers, Louis Anton Ernst	1864–?	Professor	Harvard University	1894–1895	30	2	Ahlers
Alexander, A. J.	Unbekannt	Geistlicher	Cleveland, Ohio	1907	Unbekannt	Keine	Alexander
Andrews, Elisha Benjamin	1844–1917	Präsident	Brown University	1897	53	1	Andrews
Armstrong, Andrew Campbell	1860–1935	Professor	Wesleyan University	1896	36	Keine	Armstrong
Ayer, J. Jr.	Unbekannt	Student	Unbekannt	1893	Unbekannt	1	Ayer
Baldwin, Elbert Francis	1857–1927	Student	Universität Berlin	1890	33	1	Baldwin
Beach, Walter Greenwood	1868–1948	Professor	Marietta College for Women	1896	28	Keine	Beach
Berlitz, Maximilian D.	185–1921	Sprachpädagoge	Berlitz International School, New York	1882–1888	30	3	Berlitz
Blackmore, Ella	Unbekannt	Lehrerin	Goodyears Bar Schoolhouse, Kalifornien	1904	Unbekannt	1	Blackmore
Boas, Franz	1858–1942	Professor	Columbia University	1907	49	1	Boas
Braun, Wilhelm Alfred	1873–1923	Professor	Columbia University	1938	65	Keine	Braun
Breasted, Francis	Unbekannt	Ehefrau des Archäologen James Henry Breasted (1865–1935)	Berlin	1903	Unbekannt	1	Breasted
Brill, Miss	Unbekannt	Studentin	Porto Rico	1903	Unbekannt	Keine	Brill
Bronson, O. H./Sewall, C. G./Torrdy, H. H.	Unbekannt	Studenten	Unbekannt	1897	Unbekannt	1	Bronson/Sewall/Torrdy
Brown, Francis H.	1849–1916	Professor	Union Theological Seminary, New York	1905	56	1	Brown

Name, Vorname	Geburts- und Sterbejahr	Berufsstatus bei Erstkontakt	Institution/ Ort bei Erstkontakt	Kontakt- zeitraum	Alter bei Erstkontakt	Briefe an Paulsen	Vertex ID (Graphen)
Buchner, Edward	1868–1929	Professor	Yale University	1896	28	Keine	Buchner
Burgess, John William	1844–1931	Professor	Columbia University	1906	62	1	Burgess
Butler, Nicholas Murray	1862–1947	Student	Columbia College	1884–1904	39	17	Butler
Caldwell, William	1863–?	Professor	Northwestern University	1900	37	1	Caldwell
Calkins, Mary Whiton	1863–1930	Professorin	Wellesley College	1902–1907	39	4	Calkins
Campbell, Mary	Unbekannt	Studentin	Columbia University	1897	Unbekannt	1	Campbell
Carth, Helen K.	Unbekannt	Unbekannt	Leipzig	1896	Unbekannt	1	Carth
Cell, Georg C.	1875–1937	Professor	Boston University	1908	33	2	Cell
Coe, George Albert	1862–1951	Professor	New York University	1896	34	Keine	Coe
Cooper, Jacob	1830–1904	Professor	Rutgers College	1896	66	Keine	Cooper
Creighton, James Edwin	1861–1924	Professor	Cornell University	1902	41	Keine	Creighton
Curtis, Mattoon Monroe	1858–?	Redakteur	Andover Review, Boston	1889	31	1	Curtis
Dabney, Richard Heath	1860–1947	Professor	State University of Indiana	1888	28	2	Dabney
Davis, Noah Knowles	1830–1910	Professor	University of Virginia	1896/1898	66	Keine	Davis
Dawson, Edgar	1872–?	Oberlehrer	New Providence Academy, Virginia	1898	26	1	Dawson
De Kay, Charles	1848–1935	Generalkonsul	Berlin	1897	49	Keine	DeKay
Dewey, John	1859–1952	Professor	Universität Chicago	1897	38	1	Dewey
Diehl, Karl	Unbekannt	Unbekannt	New Haven, Connecticut	1906	Unbekannt	1	Diehl
Duncan, George Martin	1857–1928	Professor	Yale University	1896	39	1	Duncan
Duvall, Trumbull Gillette	1861–1951	Professor	Ohio Wesleyan University	1896	35	Keine	Duvall

Name, Vorname	Geburts- und Sterbejahr	Berufstatus bei Erstkontakt	Institution/ Ort bei Erstkontakt	Kontaktzeitraum	Alter bei Erstkontakt	Briefe an Paulsen	Vertex ID (Graphen)
Eaton, John	1829–1906	United States Commissioner of Education (1870–1886)	National Bureau of Education, Washington	1882	53	Keine	Eaton
Eliot, Charles William	1834–1926	Präsident	Harvard University	1884	50	1	Eliot
Ellwood, Charles A.	1873–1946	Student	University of Chicago	1898	25	1	Ellwood
Elwang, William Wilson	Unbekannt	Geistlicher	Presbyterian Church in Columbia, Missouri	1906	Unbekannt	Keine	Elwang
Emerton, Ephraim	1851–1935	Professor	Harvard University	1889–1900	38	4	Emerton
Everett, Walter Goodnow	1860–1918	Professor	Brown University	1900	40	1	Everett
Foster, H. D.	1874–1906	Student	Harvard University	1893	19	Keine	Foster
Francke, Kuno	1855–1930	Instructor	Harvard University	1885–1908	30	57	Francke
French, Ferdinand Courtney	1861–1927	Professor	Vassar College	1896	35	Keine	French
Fullerton, George Stuart	1859–1925	Professor	University of Pennsylvania	1899	40	2	Fullerton
Gardiner, Harry Norman	1855–1927	Professor	Smith College	1896	41	Keine	Gardiner
Geismar, Adolph	Unbekannt	Kaufmann	Chamber of Commerce, Boston	1897–1906	Unbekannt	3	Geismar
Ginn & Co.		Verlagshaus	Boston	1893/1894		Keine	Ginn
Griffin, Edward Her- rick	1843–1929	Professor	Johns Hopkins University	1896	53	Keine	Griffin, E.H.
Griffin, Harry L.	Unbekannt	Student	Bangor, Maine	1899	Unbekannt	1	Griffin, H.L.
Gulick, Sidney Lewis	1860–1945	Geistlicher	American Board of Commissioners for Foreign Missions	1905	45	Keine	Gulick
Hall, Granville Stanley	1844–1924	Professor	Johns Hopkins University	1885	41	Keine	Hall
Helder, J.	Unbekannt	Professor	Scio College	1903	Unbekannt	1	Helder

Name, Vorname	Geburts- und Sterbejahr	Berufsstatus bei Erstkontakt	Institution/ Ort bei Erstkontakt	Kontaktzeitraum	Alter bei Erstkontakt	Briefe an Paulsen	Vertex ID (Graphen)
Herholz, Ottilie	1844–?	Professorin	Vassar College	1896	52	1	Herholz
Hewey, Walter L.	Unbekannt	Student	Teachers College	1897–1898	Unbekannt	2	Hewey
Hocking, William Ernest	1873–1966	Student	Harvard University	1903	30	1	Hocking
Hogan, Louise Eleanor Shimer	1855–1929	Schriftstellerin	Philadelphia	1899	44	1	Hogan
Holt, Henry	1840–1926	Verleger	New York	1893–1894	53	3	Holt
Howison, George Holmes	1834–1916	Professor	Harvard University	1882–1898	48	4	Howison
Hyde, William De Witt	1858–1917	Präsident	Bowdoin College	1896	38	Keine	Hyde
James, Edmund Janes	1855–1925	Professor	University of Chicago	1897–1908	42	5	James, Ed.
James, George Francis	1867–1932	Generalsekretär (1891–1903)	American Society for the Extension of University Teaching of Philadelphia	1897	30	Keine	James, G.
James, William	1842–1910	Professor	Harvard University	1893–1904	51	5	James, Wm.
Jessen, Karl Detlev	1872–1919	Professor	Harvard University	1903	31	Keine	Jessen
Keet, Alfred Ernest	Unbekannt	Herausgeber/ Redakteur (1895–1897)	The Forum Magazine, New York	1895	Unbekannt	1	Keet
King, James P.	Unbekannt	Student	Princeton University	1892	Unbekannt	2	King
Knowlton, Pitt Gordon	1859–?	Student	Ohio State University	1895	36	1	Knowlton
Knudson, Albert Cornelius	1873–1953	Professor	Brown University	1908	35	Keine	Knudson
Kuine, M. Kendrick	Unbekannt	Student	Harvard University	1898	Unbekannt	2	Kuine
Lefevre, Albert	1870–1928	Professor	Cornell University	1902	32	Keine	Lefevre
Llyod, Alfred Henry	1864–1927	Professor	University of Michigan	1896	32	Keine	Llyod
Lorenz, Theodor	1870–?	Privatgelehrter	Universität Berlin	1898–1907	28	Keine	Lorenz
MacDonald, Arthur	1856–1936	Student	Harvard University	1885–1888	29	3	MacDonald
Macmillan		Verlagshaus	New York	1893/1894/1895		Keine	Macmillan
McNeal, Walter S.	Unbekannt	Student	Harvard University	1905	Unbekannt	2	McNeal

Name, Vorname	Geburts- und Sterbejahr	Berufsstatus bei Erstkontakt	Institution/ Ort bei Erstkontakt	Kontakt- zeitraum	Alter bei Erstkontakt	Briefe an Paulsen	Vertex ID (Graphen)
Michnowski, Harriot	Unbekannt	Studentin	Unbekannt	1903	Unbekannt	1	Michnowski
Miller, Willanghly	Unbekannt	Ehefrau	Berlin	1888	Unbekannt	1	Miller, W.
Mitchell, Mrs.	Unbekannt	Unbekannt	Unbekannt	1882	Unbekannt	Keine	Mitchell
Münsterberg, Hugo	1863–1916	Professor	Harvard University	1894–1903	31	4	Münsterberg
Newcomb, Simon	1835–1909	Privatgelehrter	Europa	1903	68	Keine	Newcomb
Parker, Francis W.	1837–1902	Professor	University of Chicago	1903	Verstorben	Keine	Parker
Peabody, Francis	1847–1936	Professor	Harvard University	1905	58	Keine	Peabody
Perry, Edward Delavan	1854–1938	Professor	Columbia University	1895	41	Keine	Perry
Prince, John Tilden	1844–1916	Agent	Massachusetts Board of Education	1888	44	Keine	Prince
Read, Melbourne Stu- art	1869–1927	Professor	Colgate University	1896	27	Keine	Read
Redbeard, Ragnar	Unbekannt	Schriftsteller	Chicago	Undatiert	Unbekannt	1	Redbeard
Rogers, Charles B.	1865–1937	Student	Harvard University	1888	23	Keine	Rogers
Royce, Josiah	1855–1916	Professor	Harvard University	1905	50	Keine	Royce
Runkle, Erwin W.	1869–1941	Professor	Pennsylvania State College	1893–1894	24	2	Runkle
Russell, James E.	1864–1945	Agent	Bureau of Education, Washington	1894	30	1	Russell, Jm.
Russell, John E.	Unbekannt	Professor	Williams College	1896	Unbekannt	Keine	Russell, John
Schurman, Jacob Gould	1854–1942	Präsident	Cornell University	1891–1896	37	3	Schurman
Scribner		Verlagshaus	New York	1898/1899/ 1902/1906		Keine	Scribner
Seeley, Levi	1847–1928	Professor	Lake Forst University	1894	47	4	Seeley
Seth, James	1860–1924	Professor	Brown University	1896	36	Keine	Seth
Sharp, Frank Chapman	1866–1943	Student	Unbekannt	1890	24	1	Sharp
Shaw, Arthur Wynne	Unbekannt	Student	Yale University	1894	Unbekannt	1	Shaw
Sheldon, Walter Lo- renzo	1858–1907	Student	Universität Berlin	1893	40	3	Sheldon

Name, Vorname	Geburts- und Sterbejahr	Berufsstatus bei Erstkontakt	Institution/ Ort bei Erstkontakt	Kontaktzeitraum	Alter bei Erstkontakt	Briefe an Paulsen	Vertex ID (Graphen)
Shimer, Edgar Dubs	1853–1933	Superintendent	Board of Education, New York	1899	46	Keine	Shimer
Sihler, Ernest Gottlieb	1872–1934	Professor	New York University	1902	49	1	Sihler
Sisson, Edward Octavius	1869–1949	Professor	Harvard University	1905	36	Keine	Sisson
Small, Albion Woodbury	1854–1926	Professor	University of Chicago	1903	49	Keine	Small
Smith, Walter	Unbekannt	Professor	Lake Forest University	1896	Unbekannt	Keine	Smith, Wa.
Smith, William Benjamin	1850–1934	Professor	Tulane University	1898	48	1	Smith, W. B.
Stearns, John W.	1840–?	Professor	University of Wisconsin	1896	56	Keine	Stearns
Stollhofen, Peter Sauervein	Unbekannt	Professor	Lake Forest University	1891	Unbekannt	1	Stollhofen
Strong, Charles A.	1862–1940	Professor	Columbia University	1903	41	1	Strong
Tausch, Edwin	Unbekannt	Professor	Ohio State University	1902	Unbekannt	1	Tausch
Tear, Daniel A.	Unbekannt	Student	University of Chicago	1901	Unbekannt	1	Tear
Templin, Olin	1861–?	Professor	University of Kansas	undatiert/ 1893	Unbekannt	2	Templin
Thilly, Frank	1865–1934	Professor	Cornell University	1892-1907	27	18	Thilly
Tisdell, Frederick Monroe	1869–?	Präsident	University of Wyoming	1906	37	1	Tisdell
Walcott, Gregory Dexter	1869–1959	Student	Brown University	1900	31	Keine	Walcott
Walter, John Estep	Unbekannt	Schriftsteller	West Newton	1903	Unbekannt	1	Walter
Wenley, Robert Mark	1861–1929	Professor	University of Michigan	1897	36	1	Wenley
Wernaer, Robert Maximilian O.	1865–1951	Instructor	Harvard University	1904	39	1	Wernaer
West, Andrew Fleming	1853–1943	Professor	Princeton University	1903	38	Keine	West
Wiener, S.	Unbekannt	Redakteur	New York	1905	Unbekannt	1	Wiener
Winkler, Max	1866–1930	Student	University of Michigan	1892	26	Keine	Winkler
Wolfe, Harry Kirke	1858–1918	Professor	University of Nebraska	1896	38	Keine	Wolfe

Name, Vorname	Geburts- und Sterbejahr	Berufsstatus bei Erstkontakt	Institution/ Ort bei Erstkontakt	Kontakt- zeitraum	Alter bei Erstkontakt	Briefe an Paulsen	Vertex ID (Graphen)
Wright, John Henry	1852–1908	Professor	Darhmouth College	1882	30	1	Wright
Zosimus, A.	Unbekannt	Unbekannt	Dubuque, Iowa	1908	Unbekannt	1	Zosimus

Quellen: HUB, UA, NL Paulsen, Briefe; WBIS [15.01.2011]

Literatur: Sammons 2009; Paulsen 2008; Hull 1999a und 1999b; Lobies 1985; Cross, De Witt & Wenley 1928

Anhang B: Hauptthemen der amerikanischen Korrespondenz

1) Amerikanisches Bildungswesen (Colleges und Universitäten)

- Umstrukturierung der Colleges zu Universitäten
- Lehrerausbildung (insbesondere Teachers College Columbia University)
- Lehrfreiheit
- Studienbedingungen
- University Extension
- Curriculare Ausbildung (insbesondere Griechisch, Deutsch und klassische Studien)
- Einladung Paulsen zu Vorlesungsreihen

2) Deutsche Universitäten

- Privatdozententum
- Pädagogische Studien
- Doktorprüfungen
- Studieninformationen
- Lern- und Lehrfreiheit
- Öffentliche Vorlesungen und Fortbildungskurse

3) Höheres und niederes Bildungswesen in Preußen

- Fremdsprachenunterricht
- Schulkonferenzen und Schulreformen
- Besichtigungen von Schulen

4) Empfehlungen

- Empfehlungsschreiben für Kollegen und Freunde
- Empfehlungsschreiben für Studenten
- Empfehlungsschreiben von ehemaligen Studenten für Studenten
- Auskünfte über Personen
- Empfehlungsschreiben für Universitätsprofessoren, Präsidenten, Verleger und Arbeitgeber
- Unterstützung bei Stellensuche an deutschen Universitäten

5) Paulsens Vorlesungen und Seminare an der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin

- Organisatorisches, Anmeldungen, Dankschreiben
- inhaltliche Auseinandersetzungen, Nachfragen
- Übersetzung der Pädagogikvorlesungen
- Doktorprüfungen

6) Über Paulsens Publikationen

- Philosophische Publikationen:
 - „Einleitung in die Philosophie“/“Introduction to Philosophy”
 - „System der Ethik“/„System of Ethics“
 - inhaltliche Auseinandersetzungen, Weitergabe der Bücher an Bekannte und Freunde, Ethical Society in St. Louis
- Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten
 - inhaltliche Auseinandersetzungen, Weitergabe des Buches an einflussreiche Pädagogen, Anregung für weitere Publikationen
- Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium/German Universities and University Study
- Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre

7) Englische Übersetzungen von Paulsens Werken

- „Einleitung in die Philosophie“
 - Übersetzer, Verleger, Vertragsverhandlungen, Vorwort, Verkaufszahlen
- „System der Ethik“
 - Sinn und Zielgruppe der Übersetzung, Übersetzer, Verleger, Vertragsverhandlungen, Vorwort, Kürzung der Originalausgabe
- „Immanuel Kant“
 - Übersetzer
- “The German Universities and University Study”

8) Paulsens Publikationen als “text-books” an Colleges und Universitäten

- „Einleitung in die Philosophie“
- “Introduction to Philosophy”
- „System der Ethik“
- “System of Ethics”
- Verwendung in den Klassen, Mangel an Ethikbüchern und “text-books”, Preise, Umfang, Verbreitungsmöglichkeiten, Dogmensucht der Professoren, Gratulationen von Professoren

9) Mitarbeit Paulsens an amerikanischen Zeitschriften

- “Andover Review”
- “Educational Review”
- “Forum”
- “International Journal of Ethics”
- “Philosophical Review”

10) Mitarbeit Paulsens an Büchern

- “Great Educators Series” (Band über Herbart)
- Vorwort für die deutsche Ausgabe von William James „Der Wille zum Glauben und andere Popularphilosophische Essays“ (1899)

11) Amerikanische Zeitungsartikel von und über Paulsen**12) Gespräche über Philosophie, Theologie, Psychologie und Pädagogik****13) Austausch von Publikationen und Informationen zu neuester Literatur****14) Begutachtung von Artikeln und Skizzen****15) Deutsch-britischer Pressekrieg****16) Professorenaustausch****17) Weltausstellungen in Chicago und St. Louis****18) Sonstige Themen (z. B. Ankündigung Besuche, Spanisch-Amerikanischer Krieg, Rassismus)****19) Privates: Reiseberichte, Gesundheit, Familienangelegenheiten**

Quelle: HUB, UA, NL Paulsen, Briefe

Anhang C: Amerikanische Studenten bei Paulsen 1875–1907

Name	Geburts- und Sterbejahr	Status	Heimat-universität	Empfohlen von	Student von Paulsen	Bemerkungen	Wichtige Karrierestationen bis 1908
1. Francke, Kuno	1855–1930	Student	Uni. Berlin		1875–1876		Instructor und Prof. Harvard Uni. (seit 1884)
2. Emerton, Ephraim	1851–1935	Post-Grad	Harvard Uni.		1876	Doktorgrad Leipzig (1877)	Prof. Harvard Uni.
3. Schurman, Jacob Gould Dr.	1854–1942	Post-Doc			1880	Hibbert Traveling Fellow	Prof. Acadia College, Nova Scotia (1880–1886), Prof. Cornell Uni. (1886–1891), Präsident Cornell Uni. (seit 1892)
4. Sheldon, Walter Lorenzo	1858–1907	Post-Grad	Uni. Berlin		1882		Gründer und Lecturer Ethical Society of St. Louis (seit 1886)
5. Dabney, Richard Heath	1860–1947	Post-Grad			1883	Doktorgrad Heidelberg (1885)	Prof. State Uni. of Indiana (1886–1889) und Indiana Uni. (seit 1890)
6. Butler, Nicholas Murray Dr.	1862–1947	Post-Grad	Columbia College		1884–1885		Instructor und Prof. Columbia Uni. (1886–1901), Präsident New York College for the Training of Teachers (1887–1891), Gründer und Herausgeber der "Educational Review" (seit 1891), Präsident National Educational Association (1894), Präsident Columbia Uni. (seit 1902)
7. MacDonald, Arthur	1856–1936	Post-Grad	Harvard Uni.	Francke	1885–1888?		Dozent Clark Uni. (1889–1891), Specialist Education United States Bureau of Education (seit 1892)
8. Duncan, George Martin	1857–1928	Post-Grad	Yale Uni.		1886–1887	Fellow	Prof. Yale Uni. (seit 1888)
9. Strong, Charles A.	1862–1940	Student	Harvard Uni.		1886–1887		Instructor Cornell Uni. (1887–1889), Dozent Clark Uni. (1890), Prof. Chicago Uni. (1892–1895), Lecturer und Prof. Columbia Uni. (seit 1895)

Name	Geburts- und Sterbejahr	Status	Heimat- universität	Empfohlen von	Student von Paulsen	Bemerkungen	Wichtige Karrierestationen bis 1908
10. Thilly, Frank	1865–1934	Post-Grad	Uni. of Cincinnati		1887–1889	Doktorgrad Hei- delberg (1891)	Instructor Cornell Uni. (1892– 1893), Prof. Uni. of Missouri (1893–1904), Prof. Uni. of Prince- ton (1904–1906), Prof. Cornell Uni. (seit 1906), Mitherausgeber „Philosophical Review“ (1892– 1893), President American Phil- sophical Association (1902–1903)
11. Rogers, Charles B.	1865–1937	Post-Grad	Harvard Uni.	Francke	1888		Präsident First National Bank of Utica, New York
12. Baldwin, Elbert Francis	1857–1927	Post-Grad	Uni. Berlin		1890		Journalist und Author, Cleveland
13. Sharp, Frank Chapman	1866–1943	Post-Grad	Uni. Berlin		1890	Doktorgrad Berlin (1892)	Instructor und Prof. Uni. of Wis- consin (seit 1893)
14. King, James P.	Unbekannt	Student	Princeton Uni.		1892	Möchte „Einlei- tung in die Philo- sophie“ überset- zen.	
15. Winkler, Max Dr.	1866–1930	Post-Doc	Uni. of Michigan	Francke	1892–1893		Prof. Uni. of Michigan (seit 1895)
16. Ayer, J. Jr.	Unbekannt	Student	Unbekannt		1893		
17. Ahlers, Louis A. E.	1864–?	Student	Harvard Uni.	Francke	1893–1894		Prof. Harvard Uni.
18. Foster, H. D.	1874–1906	Student	Harvard Uni.	Francke	1893–1894		
19. Knowlton, Pitt Gordon	1859–?	Student	Ohio State Uni.		1893–1895	Möchte Doktor- grad erwerben.	
20. Shaw, Arthur Wynne	Unbekannt	Student	Yale Uni.		1894		Teachers College

Name	Geburts- und Sterbejahr	Status	Heimat- universität	Empfohlen von	Student von Paulsen	Bemerkungen	Wichtige Karrierestationen bis 1908
21. Miller, Edward De Moss	1862–?	Doktorand	Princeton Uni.		1894?–1899	Dissertation „Spencer’s Ver- söhnung des Egoismus und Altruismus“ bei Stumpf und Paulsen (Ab- schluss 1899)	
22. Everett, Walter Goodrow Dr.	1860–1918	Post-Doc	Brown Uni.		1895–1896		Prof. Brown Uni. (seit 1895)
23. Herholz, Ottilie	1844–?	Hölerin	Vassar College		1896		Prof. Vassar College
24. Bronson, O. H.	Unbekannt	Student	Unbekannt		1897		
25. Sewall, C. G.	Unbekannt	Student	Unbekannt		1897		
26. Torrdy, H. H.	Unbekannt	Student	Unbekannt		1897		
27. Campbell, Mary	Unbekannt	Studentin	Columbia Uni.	Butler	1897		
28. Hewey, Walter L.	Unbekannt	Student	Teachers College	Francke, Butler	1897		
29. Knudson, Albert Cornelius	1873–1953	Post-Grad	Brown Uni.		1897–1898		Prof. Denver Uni. (1900–1902), Baker Uni. (1900–1902), Boston Uni. (seit 1906)
30. Ellwood, Charles A.	1873–1946	Post-Grad	Uni. of Chicago	Dewey	1897–1898	Möchte Doktor- grad erwerben.	Prof. Uni. of Missouri (seit 1900)
31. Fullerton, George Stuart Dr.	1859–1925	Post-Doc	Uni. of Pennsylvania		1898		Prof. Uni. of Pennsylvania (1885– 1904) und Columbia Uni. (seit 1904)
32. Griffin, Harry L.	Unbekannt	Student	Bangor, Maine		1899	Studierte schon um 1879 bei Paulsen.	
33. Walcott, Gregory Dexter	1869–1959	Post-Grad	Brown Uni.	Everett	1900		Prof. Blackburn College (1904– 1907), Prof. Hamline Uni. (seit 1907)

Name	Geburts- und Sterbejahr	Status	Heimat- universität	Empfohlen von	Student von Paulsen	Bemerkungen	Wichtige Karrierestationen bis 1908
34. Fitch, Florence Mary	1875–1958	Doktor- andin	Oberlin College		1900–1903	Fellow, Disserta- tion bei Stumpf und Paulsen (Abschluss 1903)	Prof. Oberlin College (seit 1903)
35. Tear, Daniel A.	Unbekannt	Student	Uni. of Chicago	Edmund J. James?	1901		Lehrer?
36. Calkins, Mary White	1863–1930	Post-Doc	Wellesley College		1902	1895 PhD. Exa- men an der Har- vard University	Instructor und Prof. Wellesley College (seit 1889)
37. McNeal, Walter S.	Unbekannt	Student	Harvard Uni.		1902		
38. Hocking, William Ernest	1873–1966	Post-Grad	Harvard Uni.	Francke, Emerton	1902–1903	Fellow	Instructor Andover Theological Seminary (1904–1906) und Har- vard Uni. (1905–1906), Prof. Uni. of California (1907–1908)
39. Brill, Miss	Unbekannt	Studentin	Porto Rico	Michnowski	1903		Unbekannt
40. Jessen, Karl Detlev Dr.	1872–1919	Post-Doc	Havard Uni.	Francke	1903	Immigrant	Instructor Harvard Uni. (1901– 1904), Prof. Bryn Mawr College (seit 1904)
41. Michnowski, Harriot	Unbekannt	Studentin	Unbekannt		1903		
42. Wernaer, Robert M. O. Dr.	1865–1951	Post-Doc	Harvard Uni.	Francke	1903	Immigrant	Instructor Harvard Uni. (1901– 1903), Uni. of Wisconsin (1904– 1905), Instructor und Lecturer Harvard Uni. (seit 1905)
43. Buchner, Edward Dr.	1868–1929	Post-Doc	Yale Uni.	Duncan	1904		Prof. Yale Uni. (1892–1897), New York Uni. (1896–1901), Uni. of Alabama (1903–1908)

Name	Geburts- und Sterbejahr	Status	Heimat- universität	Empfohlen von	Student von Paulsen	Bemerkungen	Wichtige Karrierestationen bis 1908
44. Cell, Georg Croft	1875–1937	Doktorand	Boston Uni.?		1904–1907	Dissertation bei Paulsen und Riehl (1907, ohne Abschluss)	Prof. Boston Uni.
45. Alexander, A. J. Dr.	Unbekannt	Post-Doc		Thilly	1907		Geistlicher, Cleveland Ohio

Abkürzungen: Post-Doc = Post-Doktorand; Post-Grad = Post-Graduate Student; Prof. = Professor; Uni. = University/Universität

Quellen: HUB, UA, NL Paulsen, Briefe und Promotionsakten der Philosophischen Fakultät 319–455; Paulsen 2008; WBIS [15.01.2011]
Literatur: Sammons 2009; Hull 1999a und 1999b; Lobies 1995 und 1985; Fitch 1903; Miller 1899

Anhang D: Englischsprachige Bücher von Friedrich Paulsen

Jahr	Deutscher Titel	Übersetzter Titel	Übersetzer	Verlag	Verlagsort
1938	Aus meinem Leben	An Autobiography	Theodor Lorenz	Columbia University Press	New York
1967	Aus meinem Leben	An Autobiography	Theodor Lorenz	AMS Press	New York
1908	Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung	German Education Past and Present	Theodor Lorenz	Scribner	New York
1908	Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung	German Education Past and Present	Theodor Lorenz	T. Fisher Unwin	London
1912	Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung	German Education Past and Present	Theodor Lorenz	Scribner	New York
1976	Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung	German Education Past and Present	Theodor Lorenz	AMS Press	New York
1997	Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung	German Education Past and Present	Theodor Lorenz	T. Fisher Unwin	London
1906	Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium	The German Universities and University Study	Frank Thilly, William Wilson Elwang	Scribner	New York
1906	Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium	The German Universities and University Study	Frank Thilly, William Wilson Elwang	Longmanns, Green & Co.	London
1908	Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium	The German Universities and University Study	Frank Thilly, William Wilson Elwang	Longmanns, Green & Co.	London
1907	Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium	The German Universities and University Study	Frank Thilly, William Wilson Elwang	Longmanns, Green & Co.	London
1895	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1898	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1904	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1906	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1907	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1911	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1912	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1922	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York

Jahr	Deutscher Titel	Übersetzter Titel	Übersetzer	Verlag	Verlagsort
1924	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1925	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1926	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1930	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
1973	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	H. Holt	New York
2005	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	Gurgaon Shubhi Publ.	Haryana (Indien)
2007	Einleitung in die Philosophie	Introduction to Philosophy	Frank Thilly	Gardners Books	Eastbourne
1901	Einleitung in die Philosophie, Kapitel II: The Cosmological-Theological Problem	The Problem of Cosmology	Elisha Benjamin Andrews	Ivy Press	Lincoln
1902	Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre	Immanuel Kant, His Life and Doctrine	James Edwin Creighton, Albert Lefevre	Scribner	New York
1910	Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre	Immanuel Kant, His Life and Doctrine	James Edwin Creighton, Albert Lefevre	Scribner	New York
1916	Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre	Immanuel Kant, His Life and Doctrine	James Edwin Creighton, Albert Lefevre	Scribner	New York
1963	Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre	Immanuel Kant, His Life and Doctrine	James Edwin Creighton, Albert Lefevre	F. Ungar	New York
2007	Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre	Immanuel Kant, His Life and Doctrine	James Edwin Creighton, Albert Lefevre	Gardners Books	Eastbourne
1899	System der Ethik	A System of Ethics	Frank Thilly	Scribner	New York, Chicago, Boston
1899	System der Ethik	A System of Ethics	Frank Thilly	Kegan Paul & Co., London; Cambridge U.S.A	London, Cambridge (Boston)
1900	System der Ethik	A System of Ethics	Frank Thilly	Scribner	New York
1903	System der Ethik	A System of Ethics	Frank Thilly	Scribner	New York
1906	System der Ethik	A System of Ethics	Frank Thilly	Scribner	New York
1908	System der Ethik	A System of Ethics	Frank Thilly	Scribner	New York
1911	System der Ethik	A System of Ethics	Frank Thilly	Scribner	New York
2007	System der Ethik	A System of Ethics	Frank Thilly	Gardners Books	Eastbourne

Jahr	Deutscher Titel	Übersetzter Titel	Übersetzer	Verlag	Verlagsort
1895	Wesen und geschichtliche Entwicklung der Deutschen Universitäten. In W. Lexis (Hrsg.), Die Deutschen Universitäten. Band 1. Für die Universitätsausstellung in Chicago 1893 unter Mitwirkung zahlreicher Universitätslehrer (S. 3–114). Berlin: A. Asher & Co.	The German Universities: Their Character and Historical Development	Edward Delavan Perry	Macmillan and Co.	London, New York
2007	Wesen und geschichtliche Entwicklung der Deutschen Universitäten. In W. Lexis (Hrsg.), Die Deutschen Universitäten. Band 1. Für die Universitätsausstellung in Chicago 1893 unter Mitwirkung zahlreicher Universitätslehrer (S. 3–114). Berlin: A. Asher & Co.	The German Universities: Their Character and Historical Development	Edward Delavan Perry	Gardners Books	Eastbourne

Quelle: WorldCat, <http://www.worldcat.org/> [15.12.2011]

